MARGUERITE

Prix 75 cts.

Pédagogie ROY
Pratique et Théorique

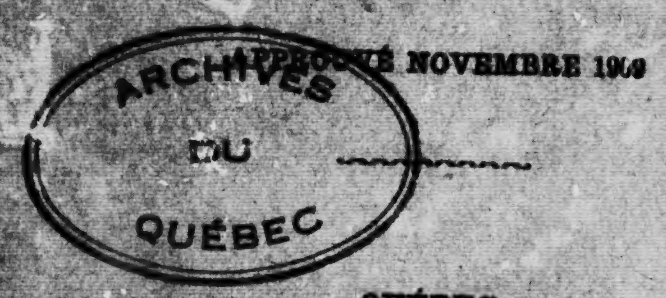
PAR

Mgr Th. G. ROULEAU, P. D.

ET

MM. C. J. MAGNAN et J. AHERN

1916



APPROUVÉ NOVEMBRE 1909

QUÉBEC
LA CIE J. A. LANGLAIS & FILS
177, RUE ST-JOSEPH

PÉDAGOGIE
PRATIQUE ET THÉORIQUE

A L'USAGE DES

CANDIDATS AU BREVET D'ENSEIGNEMENT ET
DES ÉLÈVES DES ÉCOLES NORMALES

PUBLIEE

A LA DEMANDE DU BUREAU CENTRAL DES EXAMINATEURS
CATHOLIQUES DE LA PROVINCE DE QUÉBEC

PAR

MGR TH.-G. ROULEAU, P. D.
Principal de l'École normale Laval

C.-J. MAGNAN, *Inspecteur général des écoles,*
Membre du Bureau central des Examinateurs catholiques

ET

J. AHERN, *Professeur à l'École normale Laval,*
Membre du Bureau central des Examinateurs catholiques

Approuvé par le Conseil de l'Instruction publique à sa séance de Novembre 1909.

QUEBEC
LA CIE J.-A. LANGLAIS & FILS, ÉDITEUR
177, rue Saint-Joseph
1911

AVANT-PROPOS

Cette nouvelle édition du traité de "Pédagogie Pratique et Théorique" revue, corrigée et augmentée, est conforme au nouveau Programme d'études des Ecoles Catholiques de la province de Québec. Les élèves des Ecoles normales et les aspirants aux différents brevets de capacité y trouveront toutes les notions nécessaires à la préparation de leurs examens, et le personnel enseignant un guide dans l'accomplissement de leur tâche quotidienne.

Les Notes pédagogiques du Programme d'Etudes ont été intercalées dans ce traité, et les excellents conseils sur l'Organisation pédagogique des écoles placés à la fin du volume, en Appendice.

Le Programme d'Etudes, avec divisions annuelles, termine notre manuel.

MÉTHODOLOGIE

INTRODUCTION

I.—L'Instituteur

L'instituteur remplit une mission. L'avenir des enfants au triple point de vue *matériel, intellectuel* et *moral*, est entre ses mains. Pour bien remplir cette mission, il faut "aimer l'enfance et se respecter soi-même."

(*a*) *Respect de soi-même.*—L'instituteur sera d'autant plus modeste que grande est la dignité de ses fonctions. Il se gardera bien d'être *parleur* et *tranchant*. *Sa tenue* doit respirer la modestie et ne briller que par son exquise propreté.

L'instituteur doit s'interdir les lieux publics, les assemblées bruyantes; il évitera les commérages; il ne se mêlera pas aux querelles de coteries, aux luttes politiques; il veillera à ce que sa famille serve en tout de modèle. Il aimera à consulter au besoin les gens sérieux et éclairés. Toutes ces choses sont conseillées par la prudence. Dans ses relations avec les habitants de la municipalité, il

donnera l'exemple des bonnes manières; avec les parents des enfants, il est plus spécialement tenu à la politesse. En tant que parents, ils sont tous égaux à ses yeux; il les visitera si l'éducation de ses élèves le demande; quand il leur parlera de leurs enfants, il sera sincère mais prudent; avec les autorités, il sera non seulement poli mais respectueux, et il agira comme s'il devait recevoir tous les jours la visite de l'inspecteur.

L'instituteur doit aimer sa *chambre* ou sa *maison*. La vie dissipée, oisive, est incompatible avec ses fonctions. D'ailleurs, s'il veut être heureux il faut qu'il aime la retraite. Pas de visites fréquentes, pas de familiarités. L'étude lui est nécessaire et elle fera le charme de sa vie.

La piété et les *mœurs pures* sont des qualités indispensables à l'instituteur qui doit former l'enfance à la piété et aux bonnes mœurs. Ces deux qualités s'appellent mutuellement. On ne peut avoir de mœurs pures sans piété et une piété, qui ne serait pas accompagnée d'une moralité sincère, ne serait qu'une illusion.

(*b*) *L'amour de l'enfance* ne va pas sans les qualités suivantes:

1. *La bonté.* Tout repose, en éducation, sur l'affection que les enfants portent au maître. De là, confiance, obéissance, contentement, application, progrès. Mais pour obtenir cette affection, il faut les aimer réellement, *si réellement* qu'ils s'en aperçoivent eux-mêmes, *sans qu'on ait besoin de le leur dire.* Que cette bonté soit sans faiblesse,

mais *qu'elle tienne compte des faiblesses des enfants.* Qu'elle ne leur impose pas d'obligations au-dessus de leurs forces.

2. *La fermeté.* L'amour pour le maître produit la crainte de lui déplaire et le respect de son autorité. C'est ce qui favorise l'exercice de la fermeté. Que le maître donne les raisons de ses ordres, mais qu'il n'admette pas de discussions, lorsque les ordres sont donnés. *La sévérité et la rigueur* sont parfois les fruits naturels d'une bonté sincère. Que le maintien de l'instituteur soit grave, que sa vie soit digne, son humeur égale et l'exercice de la fermeté sera facilité dans une large mesure.

3. *La patience.* Les enfants nous arrivent parfois grossiers et tout à fait ignorants, nous ne les formerons pas en un jour. Il faut procéder régulièrement, graduellement, sans précipitation, ni faiblesse. C'est ce qui exerce la patience qui ne doit pas être confondue avec la mollesse.—Soyons *inexorables pour les défauts, charitables pour les enfants.*—Il faut savoir *tenir* sans passion, ni colère. Cette patience s'acquiert par la *pensée du devoir,* l'*amour des enfants* et la *prière.*

4. *L'exactitude et le zèle.* L'instituteur doit être à son poste à *l'heure marquée* et y rester constamment pendant les heures fixées. Ses leçons doivent être préparées avec soin. Il rend son enseignement attrayant, intéressant par des interrogations, des digressions heureuses, par l'entrain qu'il sait y mettre. L'étude lui est donc néces-

saire pour maintenir ses connaissances et mieux connaître les matières du cours d'études. L'instituteur, qui, maître de la branche qu'il enseigne, prépare la leçon de chaque jour et met de la vie dans son enseignement, est sûr d'intéresser et d'instruire ses élèves; il n'aura pas à s'occuper de la discipline et ses élèves ne prendront pas l'école en dégoût.

II.—Éducation et Instruction

L'éducation est le développement des diverses facultés que le bon Dieu a données à l'homme. Elles ne sont qu'en germe chez l'enfant. A l'instituteur incombe la tâche d'en occasionner, aider et diriger le développement. Il accomplit ces augustes fonctions par divers procédés au nombre desquels se trouve l'enseignement des différentes matières du cours. L'acquisition des connaissances, l'instruction, n'est donc qu'un moyen de formation et l'on a grand tort d'en faire le but de l'école. L'enfant va à l'école pour se développer, se discipliner, se former, c'est-à-dire se *préparer à la vie.* A l'école, on lui enseigne diverses vérités qu'il s'assimile comme la plante s'assimile les sucs qui entourent ses racines, les éléments divers qui existent autour de sa tige. Toutes les matières enseignées doivent donc converger vers la formation de l'enfant, l'*éducation.*

III.—La Discipline

La discipline est l'ensemble des règlements qui concernent l'école et que l'instituteur est chargé de faire observer. L'institueur y est soumis comme les élèves et son exemple sera toujours pour ces derniers un puissant entraînement à bien faire. La discipline maintient la bonne tenue des élèves, le silence et l'ordre pendant les divers exercices. Elle est très importante, car "tant vaut la discipline tant vaut l'école."

L'ordre en tout, un tableau du temps judicieusement fait et suivi de manière que les élèves soient toujours occupés et sachent toujours ce qu'ils ont à faire, des leçons toujours bien préparées, graduées et rendues intéressantes par des exemples, des interrogations, des images, voir même des projections lumineuses, si les conditions de l'école le permettent, des applications à la vie physique ou morale, voilà, avec l'esprit chrétien, les garanties les plus sûres d'une bonne discipline. Que l'instituteur sache bien que des procédés paternels, indulgents pour les enfants quoique inexorables pour les défauts, valent mieux que les reproches amers et les punitions.

Que le maître s'efforce de faire comprendre aux élèves qu'ils sont à l'école sous une direction paternelle, qu'il évite autant que possible les punitions corporelles et qu'il n'emploie aucune punition dégradante. Il ne frappera jamais les élèves à la tête ou à la figure. Dans les écoles où il y a un

principal ou un directeur, les punitions corporelles lui sont réservées: (Voir art. 245 du code civil).(1)

Ajoutez à tous ces moyens une surveillance avisée et constante, exercée avec discrétion et charité et la discipline règnera dans l'école.

IV.—Définition et principes généraux

La méthodologie est la science spéciale de l'enseignement.

A l'école primaire, l'instituteur a deux missions. La première, de beaucoup la plus importante, est de développer l'intelligence et le cœur de ses élèves. La seconde, essentiellement subordonnée à la première, est d'enseigner les diverses branches du programme. Il doit donc enseigner en vue du développement intellectuel et moral des enfants.

C'est le maître, et non le livre, qui doit développer intellectuellement et moralement les élèves. De là l'axiome: "Il faut que le maître *professe,*" c'est-à-dire, instruise oralement les enfants. Il ne peut se servir du livre que comme d'un *aide-mémoire*. Il doit donc ne faire apprendre une leçon qu'après l'avoir expliquée de vive voix et l'avoir fait comprendre parfaitement(2).

(1) R. D. C. C.
(2) Voir à la fin de ce traité *Appendice I*, Nos 10 et 11.



V.—Des méthodes

On appelle *méthode* l'ordre que nous suivons pour nous instruire ou instruire les autres. C'est le sens strict du mot. Entendue dans un sens plus général, la méthode désigne l'ensemble des voies et moyens qu'on adopte, après mûre réflexion, pour arriver à une fin.

Au sens strict, il y a deux méthodes: la méthode déductive et la méthode inductive.

La première procède du principe à ses conséquences, de la règle à l'exemple.

Exemple:—Le maître expliquant d'abord la règle suivante: *Le pluriel dans les adjectifs se forme en ajoutant* s *à la fin du mot,* et donnant ensuite des exemples: *l'enfant poli, les enfants polis,* etc., suit la *méthode déductive.*

La méthode inductive suit l'ordre inverse de la méthode déductive. Elle procède de l'exemple à la règle, des effets aux causes, etc.

Exemple.—Le maître qui écrit et fait écrire plusieurs adjectifs au pluriel, les enfants polis, les hommes *sages*, les tableaux *noirs*, etc., et montre que la raison de cette orthographe se trouve dans la règle: "Le pluriel dans les adjectifs se forme en ajoutant *s* à la fin du mot," suit la méthode inductive.

La méthode *inductive* s'appelle aussi *induction*, méthode *analytique* ou simplement analyse.

La méthode déductive, s'appelle encore *déduction*, méthode *synthétique* ou *synthèse*.

VI.—Des modes

Les modes sont les diverses manières d'organiser une école en vue de l'enseignement. Les modes ne sont que des groupements d'élèves requérant parfois une disposition spéciale du mobilier scolaire, tandis que la méthode désigne tout un système de principes rationnels et de règles générales.

Le maître emploie le *mode individuel* quand il enseigne à chaque élève successivement.

Le maître emploie le *mode mutuel* quand il fait donner l'enseignement aux élèves par des moniteurs qu'il prépare et surveille.

Le maître qui enseigne à tous les élèves d'une classe suit le *mode simultané.*

Le mode *mixte* est un mélange des modes simultané et mutuel. Le maître enseigne successivement à chacun des groupes; et, après les avoir préparés, il confie à quelques élèves plus avancés la tâche de donner des exercices pratiques de lecture, d'écriture, de dessin, de géographie, d'arithmétique, etc., à leurs camarades moins avancés à l'égard desquels ils jouent le rôle de répétiteur. Le moniteur ne doit jamais que répéter l'enseignement *donné d'abord* par le maître.

Dans les écoles peu nombreuses, où il n'y a que trois ou quatre divisions, on emploie avec succès le mode simultané. Dans les écoles ordi-

naires, où il y a beaucoup d'enfants inégalement avancés, on est obligé de suivre le mode mixte(1).

VII.—Des procédés

On appelle *procédé* l'emploi de moyens ingénieux, quelquefois mécaniques, dans l'application des méthodes, afin d'arriver plus rapidement et plus sûrement au but que l'on se propose en enseignant une matière.

Exemple :—En enseignant la géographie, on emploie des cartes, un globe terrestre; en enseignant l'arithmétique, on peut se servir de bouliers-compteurs, de fèves, de petites bûchettes, de billes ou de simples traits sur le tableau noir; dans l'enseignement des connaissances usuelles (leçons de choses), on a recours aux images et aux objets(2).

VIII.—Règle et Principes qui sont la base de tout enseignement rationnel

RÈGLE

Le maître doit, autant que possible, faire trouver aux élèves ce qu'il veut leur enseigner, en les habituant à *observer*, à *réfléchir*, à *juger* et à *raisonner*.

---

(1) Voir Appendice I, No 6.
(2) Voir Appendice I, Nos 7, 8 et 9.

PRINCIPES

1. Le maître doit s'adresser tout d'abord aux sens des élèves, à la *vue*, à l'*ouïe*, au *toucher*, pour inculquer plus facilement les principes. Exemple: —On met sous les yeux de l'élève divers objets des billes, des fèves, des crayons, etc., et, en les lui faisant compter, on lui donne l'idée *concrète* du *nombre*. On écrit et l'on fait écrire les chiffres qui représentent les différents nombres: 1, 2, 3, 4, etc., on les lui fait observer, et il arrive facilement à saisir l'idée *abstraite* du nombre.—On lui met sous les yeux une gravure représentant un enfant pieux en prière; par lui-même, ou avec un très faible travail du maître, il saisit la beauté de la piété, etc. C'est en quoi consiste l'enseignement intuitif: *Il faut que l'enseignement soit intuitif.*

2. L'instruction de l'enfant ne doit être qu'un développement régulier des connaissances qu'il possède déjà. L'enfant de cinq ans qui arrive à l'école, possède généralement un vocabulaire de 600 mots. Vous le faites réfléchir et raisonner sur les nombreuses notions qu'il a acquises machinalement presque sans ordre. Vous ordonnez petit à petit toutes ces connaissances et, en développant son esprit d'observation, vous lui faites découvrir d'autres idées en procédant toujours de proche en proche. *Vous allez ainsi du connu à l'inconnu.* Exemple:—L'enfant connaît son père, sa mère, ses frères, des chiens, des bœufs, des pupitres, des livres, etc. Vous attirez son attention sur la signi-

fication de ces mots désignant des personnes, des animaux ou des choses, et servant ainsi à les *nommer*. Faites-lui observer que son nom est *Pierre*, celui de son père, *Jean*, etc. Il arrivera facilement à savoir ce qu'est le *nom* en grammaire. C'est la seule méthode qui convienne aux enfants. De là le principe: *On doit toujours procéder du connu à l'inconnu.*

3. Voulez-vous faire connaître une règle générale? Mettez tout d'abord sous les yeux de l'enfant des cas particuliers, des exemples distribués de manière que l'enfant trouve la règle lui-même, au moins, la comprenne aussitôt que vous l'aurez énoncée. Exemple:—Les hommes *chantent*, les jours *finissent*, les chevaux *reçoivent* de la nourriture, les honnêtes gens *rendent* ce que vous leur prêtez, etc. Vous faites remarquer la terminaison des verbes au présent de l'indicatif, *chantent*, *finissent*, etc., en *ent*, et, lorsque vous dites à l'enfant que le pluriel à la troisième personne du présent de l'indicatif exige en général la terminaison *ent*, il comprend la règle. *Vous avez procédé du particulier au général. C'est la marche à suivre à l'école primaire.*

4. Inutile de songer à faire entrer directement dans l'esprit et le cœur des enfants, des idées générales comme la bonté, la vertu, l'universel, etc. Dieu lui-même nous est connu par l'intermédiaire des sens. Parlons donc tout d'abord aux enfants de ce qui tombe sous leurs sens, des *objets*, des *choses*, des *actes* de vertu, de courage, et peu à

peu nous les rendons capables de saisir l'*idée* même de la vertu, du courage, de l'honnêteté, de la saveur, du goût, etc., etc. Nous arrivons ainsi aux choses abstraites c'est-à-dire *aux principes, aux règles, aux choses invisibles*, en faisant raisonner sur les choses concrètes, comme les arbres, les fleurs, les vêtements, les livres, etc. *Nous allons du concret à l'abstrait.*

5. *L'enseignement doit être concentrique:*

L'enseignement est appelé concentrique si le maître enseigne chaque année toute la matière inscrite au programme des études, sommairement pour la première année, et avec des développements de plus en plus considérables dans les années subséquentes.

Exemples:—A sa première année d'école, l'enfant apprend sommairement toute l'histoire du Canada, c'est-à-dire les deux administrations française et anglaise, avec les faits les plus marquants de chacune d'elle. Chaque année successive lui fait connaître des événements moins importants et de plus en plus nombreux. Pour la langue française, on lui fait comprendre d'abord la proposition et les éléments qui la constituent, essentiellement. Puis, petit à petit, on l'habitue à des propositions de plus en plus complexes de manière qu'à la fin du cours il sache parfaitement sa langue. L'enseignement concentrique s'impose à tous les esprits sérieux. C'est la forme naturelle de l'enseignement. Vous entrez pour la première fois dans la basilique de Saint-Pierre, vous vous

rendez compte des grandes lignes, des parties principales, des ornements les plus importants du monument. Il ne vous vient pas à l'idée d'examiner de suite les détails qui y sont disséminés depuis le portique jusqu'à l'abside. Un géomètre prend d'abord les grandes lignes d'un canton qu'il veut diviser. Le voyageur, en arrivant dans une ville, en étudie le plan et s'oriente. La visite des diverses parties ne se fait qu'ensuite. Allez demander à la mère, même la moins instruite, si elle enseigne tout d'abord la grammaire à son enfant. Elle lui apprend à nommer les personnes, les choses, et l'accoutume à faire de simples propositions: *J'aime papa, maman m'aime, je vous salue Marie*, etc.

D'ailleurs, le développement de nos facultés intellectuelles et morales, comme le développement de nos organes, se fait simultanément et concurremment. L'intelligence, l'imagination, la volonté, la mémoire, etc., doivent, chacune, recevoir constamment une culture proportionnée à leur importance. C'est par l'enseignement concentrique qu'on obtient ce résultat. Aussi tous les professionnels de marque réclament-ils la forme concentrique non-seulement pour l'enseignement de chaque matière, mais pour tout le programme des études. On exige que toutes les branches soient distribuées et enseignées de manière qu'elles se prêtent un mutuel secours et que la langue maternelle soit le centre vers lequel convergent

et la source d'où s'épanchent toutes les matières du programme. Quelques-uns veulent que ce foyer soit double, formé par l'arithmétique et la langue maternelle, et c'est sur ces deux matières qu'ils classifient leurs élèves. Mais tous admettent que la concentration du programme est réclamée par l'unité naturelle de notre être et que la formation harmonique de l'homme exige l'enseignement concentrique de toutes les matières et de chaque matière. *Le programme des études pour les écoles catholiques de la province de Québec*, se prête admirablement à l'application de la forme concentrique. Résumons l'article du programme concernant la *grammaire*, deuxième année du cours élémentaire:

Faire trouver le nom, l'adjectif qualificatif et le verbe (simple distinction) oralement, dans de petites phrases que les enfants sont appelés à faire sur les objets qu'ils connaissent.

L'article se rapportant à la *géographie*, première année, revêt encore plus parfaitement la forme concentrique; en voici la substance:

Quelques notions.—(Enseignement oral). Situation relative des différentes parties de l'école. La terre et l'eau. Le soleil (levant et couchant). Orientation. Points cardinaux. Accidents du sol connus des enfants. Géographie locale: école, village, paroisse, comté. Au moyen d'un globe: forme de la terre, les jours et les nuits, les saisons. Indiquer sur le globe où se trouve son pays.

L'enseignement concentrique, développant proportionnellement toutes les facultés, obtient ce résultat bien désirable que l'enfant, quittant l'école à n'importe quelle période du cours pri-

maire, est convenablement préparé à une carrière quelconque dont l'utilité et l'importance se mesure sur la durée du stage scolaire. En d'autres termes, avec l'enseignement concentrique, la maturité de l'enfant est toujours en raison directe de son instruction dont elle est un produit naturel. Ce résultat n'est obtenu qu'accidentellement avec les autres formes d'enseignement.

IX.—Classement des écoles et programme

Les différentes écoles primaires de notre province sont classées comme suit: Ecoles primaires élémentaires, primaires intermédiaires, (*écoles modèles*). primaires supérieures, (*académies*).

(Voir à la fin de ce traité, *Appendice* II, le Programme d'études pour les écoles catholiques de la Province de Québec, avec divisions annuelles).

X.—Classement des élèves

Le programme que nous venons de citer fixe le nombre d'années des études primaires à huit.

Un élève qui compléterait ses études dans ce laps de temps, en suivant le programme d'études, aurait passé quatre ans dans le cours *élémentaire;* deux, dans le cours *intermédiaire* et deux dans le cours *supérieur.* En supposant qu'il eût sept ans au commencement de la première année, il aurait quinze ans à la fin de ses études.

Le cours élémentaire et le cours modèle

peuvent être assurément parcourus en six ans par des enfants bien doués et surtout FORT ASSIDUS: mais il faut avouer qu'ils sont assez rares, *particulièrement* les enfants FORT ASSIDUS. La grande majorité des enfants y mettra sept, huit et même neuf ans. Il ne faut pas oublier que la *grande majorité* des enfants ASSIDUS doit monter d'un degré tous les ans et que l'instituteur est jugé d'après le nombre d'enfants en état d'avancer d'une classe à la fin de l'année. L'idéal est de faire progresser tous les élèves dans une telle mesure qu'ils soient en état d'entrer dans la classe suivante à la fin de l'année. Plus un maître se rapprochera de cet idéal, plus il sera estimé. Pour obtenir ce résultat, il faut: 1° en organisant l'école, se limiter au nombre de divisions indiqué par le programme; 2° faire un tableau de l'emploi du temps; 3° classer les élèves.

La matière à apprendre chaque année et les procédés que le maître doit suivre dans l'enseignement des différents sujets, sont indiqués dans le programme et dans les notes pédagogiques qui l'accompagnent.

Il est donc *absolument nécessaire* que le personnel enseignant ait une connaissance exacte des prescriptions du programme. Voilà pourquoi, dans les chapitres qui vont suivre, nous placerons à la suite de chaque branche traitée au point de vue méthodologique, la direction pédagogique donnée par le comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

COMMENT IL FAUT PROCÉDER POUR ORGANISER UNE ÉCOLE ET CLASSIFIER LES ÉLÈVES SELON LE PROGRAMME

Supposons qu'un jeune maître obtienne la direction d'une école dans une paroisse, et que c'est la première fois qu'il fait la classe dans cette paroisse. Pour fixer le nombre de divisions ou de classes, sur quoi doit-il se baser?

1. Sur le genre d'école; 2. sur le nombre d'élèves inscrits.

D'après le genre d'école et le nombre d'élèves inscrits, se guidant sur le programme d'études du Comité catholique, le maître déterminera le nombre de divisions, ainsi que la somme de connaissances que les élèves de chaque division seront censés devoir acquérir dans une année.

Cela fait, il détermine la part de temps qu'il allouera par jour à chaque division pour l'étude de chaque sujet; non seulement le temps, mais l'heure précise à laquelle chaque matière sera étudiée, ainsi que les occupations des autres divisions pendant qu'une division récitera, c'est-à-dire qu'il indique d'avance les occupations de toutes les divisions à chaque heure du jour pendant les cinq jours de la semaine. C'est ce qu'on appelle *dresser un tableau de l'emploi du temps.*

En rédigeant le tableau de l'emploi du temps, l'instituteur ne doit être guidé que par une considération: faire acquérir aux élèves, pendant

l'année, la somme des connaissances spécifiées dans le programme.

Dans une école *élémentaire* qui ne comprend que le premier degré, le nombre de divisions ne doit pas dépasser trois; si elle comprend le premier et le deuxième degré, il ne doit pas y avoir plus de quatre divisions.

Cela ne requiert pas nécessairement trois divisions dans le premier cas et quatre, dans le second, mais *il ne doit pas y en avoir plus.*

En ce qui concerne l'école intermédiaire et l'école supérieure, le programme limite le nombre de divisions dans le premier cas à six, dans le second, à huit. Mais lorsque dans une école modèle, il y a six divisions, il doit y en avoir quatre dont les élèves suivent le cours élémentaire. En ce cas, si l'assistance est tant soit peu nombreuse, il est très difficile, sinon impossible, pour le titulaire de faire progresser l'école dans son ensemble sans le secours d'un aide. Cette dernière remarque s'applique avec encore plus de justesse à l'école académique avec ses huit divisions, dont quatre composées des élèves du cours élémentaire, deux du cours intermédiaire et deux du cours supérieur.

On objectera peut-être que le titulaire d'une école intermédiaire ou supérieure peut employer des moniteurs. Cette objection ne tient pas, car l'emploi du moniteur n'est qu'un pis aller; c'est le maître qui enseigne, jamais le moniteur; celui-ci ne doit que *répéter les leçons déjà données par le maître.*

CLASSIFICATION

Prenons une école élémentaire—premier degré—quarante élèves inscrits.—Ce nombre dépasse la moyenne générale.

D'après le programme officiel, trois divisions au plus.

Ayant décidé le nombre de divisions, que doit-on faire?

On doit classer les élèves.

Qu'entend-on par classer les élèves?

[illegible]er les élèves, c'est grouper ensemble ceux qui sont à peu [illegible] même force. Pour arriver à ce résultat, il faut, dan[illegible]s présent, *se limiter* au nombre de divisions indiqué dans [illegible] programme, *trois*: première, deuxième et troisième année.

Quand il s'agit de déterminer en quelle année ou classe,—ces deux mots ont ici le même sens—il faut placer un élève, on doit tenir compte:

1. Surtout, de ce qu'il sait;

2. Du nombre d'années pendant lesquelles il a fréquenté l'école.

Pour constater ce que l'élève sait, il faut lui faire subir un examen. Un examen sur la connaissance de la langue maternelle et sur l'arithmétique *suffit*.

Regle generale—Un élève qui est dans une division—ou classe—pour une des matières du cours, doit être dans cette division pour toutes les autres matières du cours.

Ainsi, un élève qui est dans la première année pour la lecture doit être classé dans la première année pour l'arithmétique, etc.; un élève qui est dans la deuxième année pour l'arithmétique doit être classé dans la même année pour le français, etc. Dans une école dont les élèves sont bien classés, on ne trouvera pas les mêmes élèves en première année pour l'arithtique, en deuxième, pour le français, en troisième, pour la géographie, etc.

Pour être plus clair, prenons l'école de quarante élèves dont nous avons déjà parlé. Supposons la classification faite avec le résultat suivant: Première année, 13 élèves; deuxième année, 18; troisième année, 9. Ces chiffres sont à peu près ce que l'on doit trouver communément. Les 13 élèves en première année seront dans cette classe pour tout ce qu'ils étudieront; même chose pour les 18 en deuxième et les 9 en troisième année.

Parfois, on fera exception à cette règle, mais il est bon de se rappeler que l'exception ne doit pas devenir la règle.

Ici se présente une difficulté.—Que faire avec les élèves qui, voulant entrer dans une classe, n'ont la connaissance suffisante que d'une matière?

Réponse.—1. Un élève qui ne possède pas les connaissances

en arithmétique exigées par le programme pour lui permettre d'entrer en deuxième année, mais qui lit assez bien pour cela, peut entrer en deuxième année; au contraire, un élève qui possède en arithmétique les connaissances nécessaires pour entrer en deuxième année, mais qui ne lit pas assez bien doit rester dans la première année. On donne la priorité à la lecture dans ce cas; parce que le sujet par excellence que l'élève doit apprendre la deuxième année, est la lecture.

2. Un élève qui a les connaissances requises en fait de lecture et de grammaire pour entrer en troisième année, mais qui n'est pas assez avancé en arithmétique, doit rester en deuxième année; au contraire, un élève ayant les connaissances voulues en arithmétique, quoique faible en français, peut monter en troisième année.

3. Si l'école avait le deuxième degré, c'est-à-dire quatre classes, on devrait exiger des élèves qui se présenteraient pour la quatrième année, la somme et le degré de connaissances indiqués par le programme pour DEUX sujets. La règle que nous venons de poser, pour les élèves qui désireraient entrer en quatrième classe, doit être suivie avec encore plus d'exactitude à l'égard de ceux qui se présenteraient pour les classes plus avancées.

MINIMUM DES CONNAISSANCES REQUISES POUR ENTRER DANS CHACUNE DES CLASSES DES COURS ELEMENTAIRE ET INTERMEDIAIRE.

1. Les enfants qui viennent à l'école pour la première fois sans être suffisamment préparés pour entrer en deuxième année, et ceux qui ont déjà assisté à la classe sans, pour ainsi dire, avoir rien appris, forment la classe de première année.

2. Les élèves qui lisent et écrivent sans trop de difficulté les mots du syllabaire, qui sont en état de lire, d'écrire, d'additionner et de soustraire les nombres de deux chiffres forment la classe de deuxième année.

Il ne faut pas être trop sévère dans l'examen pour l'admission à cette classe. Lorsqu'il y aura doute, donnez à l'élève le bénéfice du doute, mais avertissez-le qu'il aura à étudier sérieusement s'il veut rester dans cette classe.

3.. Les élèves qui lisent assez bien le livre de lecture de la deuxième année, qui écrivent sans trop de fautes les mots de ce livre, qui connaissent les éléments du nom, de l'adjectif qualificatif et du verbe, qui lisent et écrivent les nombres jusqu'à dix mille, qui savent les quatre règles simples, qui possèdent quelques notions intuitives sur les fractions, ainsi que la connaissance des monnaies et des mesures de longueur, forment la troisième année.

4. **Les élèves** qui lisent bien le livre de lecture de la troisième année, qui écrivent bien les mots du livre, qui savent les éléments de la grammaire, qui savent lire et écrire les nombres entiers, qui savent lire et écrire les nombres décimaux jusqu'aux millièmes; qui ont des notions intuitives sur les fractions usuelles, qui connaissent suffisamment les tables diverses: sous, piastres, pouces, pieds, verges, onces, livres, quintaux, tonnes, chopines, gallons, minots, forment la quatrième année, ou le deuxième degré du cours élémentaire.

5. CONNAISSANCES NECESSAIRES POUR ENTRER DANS LA CLASSE DE CINQUIEME ANNEE (1ère du cours intermédiaire).—Bien lire dans le livre de lecture de la classe de quatrième année, savoir les éléments de la grammaire, être capable d'appliquer les connaissances grammaticales en écrivant sous dictée.—*Arithmétique.*—En sus de ce qui est exigé pour entrer en quatrième année, numération des nombres décimaux, notions intuitives des fractions ordinaires: réductions, quatre opérations fondamentales, conversion en fractions décimales, problèmes variés, tables des poids et mesures.

6. CONNAISSANCES NECESSAIRES POUR ETRE ADMIS DANS LA CLASSE DE SIXIEME ANNEE.—DEUXIEME ET DERNIERE DU COURS INTERMEDIAIRE:—Lecture express[illegible] e rendu de la lecture; grammaire: éléments et règles l[illegible] suelles de la syntaxe, principes généraux d'analyse logique et [illegible]ammaticale, lettres et narrations faciles. Arithmétique: Fractions ordinaires, fractions décimales, règles composées, règles de trois simples, et composées, pourcentage élémentaire, intérêt simple.

Peut-être trouvera-t-on que ce projet de classification au moyen de deux sujets est propre à faire croire que le règlement n'exige que l'enseignement de ces deux sujets:—*la langue et l'arithmétique.* Ce serait une ERREUR PROFONDE. D'après les règlements du comité catholique, il faut enseigner TOUTES LES MATIERES DU PROGRAMME SANS EXCEPTION AUCUNE; mais en classant les élèves, un examen sur les deux principaux sujets suffit.

CONSEILS ET REMARQUES

Il faut tenir compte du nombre d'années que l'élève a déjà passées à l'école. Cela aide le maître dans son examen. Il n'a plus qu'à constater si l'élève qui a déjà assisté à l'école pendant un an est suffisamment avancé pour entrer dans

la deuxième classe, si l'élève qui a assisté à la deuxième classe est en état d'entrer en troisième, et ainsi de suite.

En classant les élèves, on ne doit avoir en vue que de mettre chaque enfant dans la classe qu'il pourra suivre avec le plus d'avantage pour lui-même. Atteindre ce résultat en peu de temps avec une cinquantaine d'élèves qui lui sont parfaitement étrangers, semble une tâche facile à celui qui n'a jamais essayé de la remplir judicieusement. Mais celui qui connaît l'enfance sait qu'il n'y a que deux catégories d'élèves qui se classent facilement; ceux qui sont bien préparés et ceux qui ne le sont pas du tout; en dehors de ces catégories bien distinctes, il y a souvent des élèves difficiles à classer, parce qu'il n'est pas facile de déterminer leur savoir d'une manière précise, par exemple: les enfants gênés ou timides, ou qui, peu accoutumés à la manière de procéder du maître, éprouvent de la difficulté à donner la mesure de ce qu'ils savent. Les élèves qui, en état de monter dans une classe plus avancée à la fin de l'année précédente, ont oublié, pendant les vacances, une partie de ce qu'ils savaient, mais qui se mettraient en peu de temps au courant, sont à peu près dans le même cas.

Si l'on ne veut pas laisser ces élèves dans la même année, leur faire perdre un temps précieux et s'exposer à mécontenter les parents, il est nécessaire de tenir compte de la classe que les enfants ont fréquentée l'année précédente.

En examinant les élèves pour les classer, il faut éviter avec le plus grand soin de faire sur leur manque de savoir des remarques qui seraient de nature à les humilier; l'instituteur doit garder la même réserve quand il parle de son prédécesseur. (1)

QUESTIONS

I.—Parlez de la mission de l'instituteur? Comment l'instituteur doit-il se respecter? Que doit s'interdire l'instituteur? Nature des relations de l'Instituteur avec les parents des élèves? L'instituteur et l'amour de la retraite? De la piété et des mœurs pures? Quelles qualités l'instituteur doit-il posséder pour aimer sincèrement les enfants? Dites ce que doivent être les qualités suivantes chez l'instituteur: 1. la Bonté; 2. la Fermeté; 3. la Patience; 4. L'Exactitude et le Zèle?

II.—Différence entre l'Education et l'Instruction?

III.—Qu'est-ce que la discipline? L'exemple de l'instituteur et la discipline? Résultats d'une bonne discipline? Quelles sont les plus sures garanties d'une bonne discipline? Procédés à employer pour obtenir une bonne discipline? La *surveillance* importe-t-elle dans la discipline?

IV.—Qu'est-ce que la méthodologie? Quel but doit poursuivre l'instituteur dans l'enseignement de toute branche? Que veut dire ce principe pédagogique "il faut que le professeur professe"?

V.—Qu'entend-on par méthode? Combien distingue-t-on de méthodes en pédagogie? Comment procède la méthode déductive? Exemple. Comment procède la méthode inductive? Exemple.

VI.—Qu'entend-on par modes en pédagogie? Différence entre le mode et la méthode. Combien compte-t-on de modes? Nommez-les. En quoi consiste le mode individuel? En quoi consiste le mode mutuel? En quoi consiste le mode simultané? En quoi consiste le mode mixte?

VII.—Qu'appelle-t-on procédés en pédagogie? exemples.

VIII.—Comment faut-il procéder dans l'enseignement pour que les élèves comprennent ce qui leur est enseigné? Que veut dire *enseigner* intuitivement (exemple)? Que signifie

(1) Voir *Appendice* I, N° 2.

aller du connu à l'inconnu (exemple)? Que signifie: *aller du particulier au général* (exemple)? Que signifie: *aller du concret à l'abstrait* (exemple)? Quand l'enseignement est-il appelé concentrique? Comment doit être fait le programme d'études au point de vue *concentrique?* Quelles sont les articles du programme d'études qui se prêtent le mieux à l'application de l'enseignement concentrique? Dites un mot des avantages qui résultent de la *concentration* des branches du programme?

IX.—Comment sont classées les différentes écoles primaires de notre province?

X.—Comment faut-il procéder pour organiser et classer les élèves? Qu'entend-on par classer les élèves? Quand il s'agit de déterminer en quelle année—ou classe—il faut placer un élève, de quoi faut-il tenir compte? Sur quelles matières *surtout* devons-nous examiner les élèves avant de les classer? Un élève qui ne possède pas les connaissances en arithmétique exigées par le programme pour lui permettre d'entrer en deuxième année, mais qui lit assez bien, peut-il être admis en deuxième année? Un élève qui possède en arithmétique les connaissances nécessaires pour entrer en deuxième année, mais qui ne lit pas suffisamment bien, peut-il être admis en deuxième année? Quelle est le minimum des connaissances requises pour entrer dans la deuxième année du cours élémentaire? (Même question pour la troisième et la quatrième année du cours élémentaire; pour la première et la seconde année du cours intermédiaire.) Que doit-on se proposer en classant les élèves?

CHAPITRE PREMIER

Instruction religieuse et morale

LE CATÉCHISME

1. L'enseignement de la religion doit tenir le premier rang parmi les matières du programme des études et doit se donner dans toutes les écoles(1) deux fois par semaine(2) pendant une heure. Tous les enfants sont obligés d'apprendre leur catéchisme.

2. L'instituteur doit être convaincu que la connaissance de la religion est la première et la plus nécessaire de toutes les connaissances. Pour l'inculquer dans l'esprit et le cœur des enfants, l'instituteur doit recourir aux plus puissants moyens d'émulation et rendre son enseignement intéressant par des faits—l'histoire sainte lui en fournit beaucoup—des applications faciles, des comparaisons frappantes, etc. Il préparera donc avec soin chaque leçon *qu'il devra expliquer* avant de la donner à apprendre.

---

(1) Règlements du Comité catholique.

(2) Mandement de NN. SS. les Évêques de la Province, du 8 septembre 1853.

3. Les enfants doivent comprendre le sens grammatical et littéral de ce qu'ils ont à réciter. Les explications de l'instituteur doivent donc rouler sur le sens des mots et des expressions, les tournures et les constructions de phrases, en un mot, sur le sens purement littéral. Que l'instituteur n'entre pas dans des explications dogmatiques, à moins que monsieur le curé ne le lui demande, ou que l'explication de la lettre ne l'exige, et, même dans ces cas, qu'il use de réserve, qu'il ne risque rien. Il n'a pas fait les études spéciales que demande un enseignement si important et si délicat(1).

4. Le catéchisme approuvé par NN. Seigneurs les Evêques de la Province est le seul manuel dont il soit permis de faire usage.

5. Les enfants doivent apprendre le mot à mot du catéchisme(2).

6. En donnant la leçon de catéchisme, l'instituteur participe dans une large mesure à la mission du prêtre. Il doit donc s'acquitter de ce devoir avec bonheur, et esprit de foi et de piété.

7. Tant que les enfants ne savent pas lire, l'instituteur doit leur faire apprendre, en les leur répétant lui-même ou les leur faisant répéter

(1) L'instituteur pourra facilement préparer les leçons dans l'*Explication littéraire et sommaire du catéchisme* de M. l'abbé Lasfargues, ouvrage publié par les Frères de Saint-Vincent de Paul de Québec, ou dans "Le code catholique ou commentaire du catéchisme de Québec," par l'abbé D. Gosselin T. B. Ces deux ouvrages sont très recommandables.

(2) R. D. C. C.

par un moniteur. l'*Oraison dominicale*, la *Salutation Angélique*, le *Symbole des Apôtres*, les actes de *Foi*, d'*Espérance*, de *Charité* et de *Contrition*, les trois principaux mystères (la sainte Trinité, l'Incarnation et la Rédemption).

Il leur apprend aussi à se confesser. L'instituteur explique comment ils doivent examiner leur conscience, entrer et se tenir au confessional, commencer et finir leur confession, dire le nombre de leurs péchés et les circonstances qui en changent l'espèce, etc. Ce dernier enseignement doit être donné avec une grande prudence pour que les enfants n'acquièrent pas de connaissances qui leur soient préjudiciables.

8. L'enfant ayant l'usage de sa raison est strictement obligé d'apprendre les mystères et les prières sus-mentionnées, de se confessr *au moins* une fois l'année et de communier au temps pascal. L'instituteur doit aider les parents et le Curé dans la préparation des enfants à la première communion. Le décret de Pie X "Quam singulari Christi amore" dit: "L'obligation du précepte de la confession et de la communion, qui touche l'enfant, retombe sur ceux qui sont chargés de lui, c'est-à-dire les parents, le confesseur, *l'instituteur*, le curé." Ces enfants qui ont été jugé dignes de communier doivent être suivis avec beaucoup de sollicitude jusqu'à leur première communion solennelle.

9. L'instituteur doit redoubler de zèle pour ces enfants durant l'année de leur préparation à

leur première communion solennelle. 1. Il doit leur faire apprendre exactement la lettre du catéchisme après la leur avoir expliquée parfaitement. 2. Il leur donne une leçon de catéchisme tous les jours. 3. Il leur inspire une haute idée de la sublime action à laquelle ils se préparent. 4. Il les engage et les aide à se corriger de leurs défauts. 5. Il leur suggère des pensées pieuses, de courtes et ferventes pratiques de dévotion envers la très sainte Vierge Marie et le Sacré Cœur de Jésus(1).

10. Les enfants qui se préparent à leur première communion peuvent être dispensés des autres devoirs de leur classe(2).

QUESTIONS

Quel rang l'enseignement de la religion doit-il occuper dans les matières du programme? Que doit faire l'instituteur pour inculquer la religion dans le cœur et l'esprit des enfants? Les enfants doivent-ils comprendre le sens grammatical et littéral de ce qu'ils ont à réciter? Les explications dogmatiques sont-elles du ressort de l'instituteur? Quel est le manuel dont il soit permis de faire usage. Les enfants doivent-ils apprendre le mot à mot du catéchisme? Comment l'instituteur doit-il s'acquitter du devoir d'enseigner le catéchisme? De quelle manière doit-on enseigner le catéchisme aux enfants qui ne savent pas lire et que doit-on leur enseigner? Le maître doit-il apprendre aux enfants à se confesser? Quelles connaissances religieuses doit avoir et quel acte religieux doit accomplir tout enfant ayant l'âge de raison? Quel soin le maître doit-il prendre des enfants qui se préparent à la première communion? De quels exercices peuvent être dispensés les enfants qui se préparent à la première communion?

---

(1) Voir *Notes pédagogiques.*
(2) R. D. C. C.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Enseignement des prières : Le texte des prières doit être celui du catéchisme diocésain.

On exigera que ce texte soit récité à la lettre, sur un ton naturel, et avec une lenteur convenable.

Chaque prière sera coupée en petites phrases en rapport avec la force de la respiration. Et ces pauses seront toujours les mêmes, de façon que chaque mot, chaque syllable, dans les récitations collectives, soient prononcés par tous en même temps.

Pour l'Oraison dominicale, par exemple, on dira: Notre Père, qui êtes aux cieux—que votre nom soit sanctifié—etc. Pour la Salutation angélique: Sainte Marie, mère de Dieu—priez pour nous pécheurs—maintenant et à l'heure de notre mort. Ainsi soit-il.

Dans les prières surtout, il est de la plus grande importance de soigner l'émission des sons et l'articulation, afin d'éviter la confusion trop ordinaire des syllabes et même des mots.—Les revisions écrites fourniront un moyen efficace et rapide de corriger ce défaut, ainsi que plusieurs autres.

L'explication préalable, toujours si nécessaire pour les leçons apprises par cœur, est d'une importance capitale dans l'étude des prières, afin de fixer l'attention des enfants et d'éviter la routine. Cette explication doit porter sur le sens général du texte et sur tous les mots dont les élèves n'ont pas la signification littérale ou appropriée au texte. Autant que possible, on fera bien de rattacher à l'explication des prières quelque récit de l'histoire sainte de nature à les mieux faire comprendre. On trouvera des indications à ce sujet au programme de l'histoire sainte, dans les deux premières annés. (Reproduit des *Règlements du Comité catholique*).

Enseignement du catéchisme : Rien, peut-être, n'est plus difficile pour le premier âge que l'étude du catéchisme. C'est là un résumé des vérités les plus élémentaires, mais aussi les plus sublimes et les plus profondes. Sans avoir la prétention d'en donner aux enfants une intelligence complète, les maîtres pourront espérer cependant leur en faire saisir le sens, s'ils

veulent bien employer les procédés suivants: utiliser les images, les gravures murales, les objets de piété qui se trouveront à leur disposition; exposer autant que possible, sous forme historique attrayante, tout ce qui se rattache par exemple à la vie de Notre-Seigneur, à l'institution des sacrements, à la révélation des dogmes; se servir de comparaisons tirées du milieu familier aux élèves pour expliquer les termes abstraits; illustrer la définition des vertus par un trait historique, un exemple; dans tous les cas, ne rien confier à la mémoire des élèves sans une explication préalable suffisante; et, dans ce but, multiplier les interrogations, les petites causeries; contrôler avec soin et corriger minutieusement les réponses des enfants.

Voici dans ses grandes lignes, la marche à suivre dans une leçon de catéchisme. Cet enseignement doit être vivant, et se donner de telle manière que tous les élèves à la fois soient en scène, et tenus attentifs par une émulation de bon aloi. L'interrogation a d'abord pour objet les explications données au catéchisme précédent, et ensuite le texte que les élèves ont dû apprendre le jour même. L'explication vient après. Elle porte sur la leçon assignée pour le jour suivant. Car, encore une fois, ce serait d'une méthode bien défectueuse que de donner à apprendre des textes inexpliqués, surtout dans une matière si difficile. On accoutumerait par là les enfants à se traîner sans intelligence et sans goût sur des questions et des réponses qui ne diraient rien à leur esprit et qu'ils ne seraient point curieux du tout de pénétrer. Au contraire, si l'on explique d'avance les textes, l'élève se met plus volontiers à l'étude d'une leçon qu'il comprend et dont il a, par conséquent, entrevu l'intérêt. Là encore, l'explication se fait entremêlée de dialogues animés, par lesquels le maître stimule l'attention de la classe et s'assure qu'il est suivi et compris. Ces parties principales de la leçon de catéchisme peuvent être séparées les unes des autres par des avis, des prières, des exhortations, des cantiques, ou même par les distributions de notes, de bons points, de récompenses.

Il est évident, au reste, que le texte du catéchisme ne doit pas seulement être compris; il faut encore qu'il soit appris de mémoire, mot à mot, d'une façon impeccable.

Les élèves plus avancés doivent être amenés progressivment à une étude plus personnelle et plus raisonnée du texte. On leur fera faire, par conséquent, des travaux écrits, des rédactions variées, sur les leçons apprises et récitées. Mais ces devoirs, il importe, au début surtout, de les préparer oralement au tableau noir.—Plus tard, l'élève pourra être abandonné de plus en plus à son initiative privée. On lui fera rédiger non seulement des comptes rendus, mais aussi des analyses plus méthodiques, des tableaux synoptiques.

Les leçons récapitulatives pourront prendre les formes suivantes: indiquer une idée, celle du péché, par exemple, et faire exprimer par les réponses du catéchisme son rapport avec une série de mots donnés—incarnation, rédemption, pénitence, confession; faire rechercher les réponses relatives à un même point: l'âme, la foi, la grâce, les effets des sacrements, la pénitence, etc.; faire indiquer les rapports qui existent entre telle prière et tel chapitre du catéchisme, tel fait de l'histoire Sainte ou de l'histoire de l'Eglise

Rien n'empêche enfin que l'on ajoute au catéchisme du diocèse, dans les classes supérieures, l'étude d'un cours d'apologétique, ou d'un manuel de religion plus complet.

Dans l'explication des évangiles, on peut procéder de différentes manières: soit par des interrogations sur les personnes, les lieux, les actions, les paroles; soit par une exposition détaillée de la scène évangélique, exposition coupée de questions et accompagnée de réflexions morales. (*Règlements du C. C.*)

CHAPITRE DEUXIÈME

Langue française

NOTIONS PRÉLÉMINAIRES

But de cet enseignement : L'enseignement de la langue maternelle—le français dans nos écoles—a pour but d'apprendre à l'élève à *parler* correctement et à *rédiger*, sans le secours de personne, soit une lettre, soit une description ou une narration. Connaître une langue, ce n'est pas seulement assembler avec plus ou moins de facilité ou de perfection des lettres pour en former des sons et représenter ensuite ces sons sous l'aspect de signes convenus. On ne saurait dire qu'une personne connaît la langue française si elle sait seulement copier ou reproduire sur dictée ce qu'un autre a pensé et écrit. Non. Une personne *sait* la langue dont elle se sert lorsqu'elle est capable de rendre dans cet idiome avec clarté, justesse et correction, ses idées, s pensées et ses sentiments. Il faut, de plus, qu'elle soit en mesu. d'apprécier la valeur des termes qu'elle emploie dans le langag parlé ou écrit et qu'elle s'exprime avec l'intonation convenable.

Ce que doit etre cet enseignement.—Cet enseignement doit être:

1. Un enseignement *gradué.*—Il fait appel aux connaissances actuelles de l'élève pour lui en faire acquérir de nouvelles.

2. Un enseignement *varié.*—Les exercices de grammaire, d'orthographe, d'analyse, de phraséologie, de rédaction, doivent être faits concurremment. De là, une variété dans la forme, qui,

sans nuire à l'unité du but, éveille l'attention de l'élève et maintient l'harmonie entre les diverses parties de l'étude de la langue.

3. Un enseignement *vivant.*—Les questions adressées à l'élève, les réponses qu'elles provoquent les explications rectificatives ou complémentaires établissent, entre le maître et l'élève, une communication constante qui met en activité toutes les facultés intellectuelles.

4. Un enseignement destiné à former les élèves à la rédaction.—Rédiger convenablement une lettre, une description, en se conformant aux lois du langage, tel est le but poursuivi dès les premières leçons.

5. Un enseignement *rationnel.*—Sans négliger la culture de la mémoire, les leçons de langue française mettent surtout à contribution l'intelligence, le bon sens et la raison de l'élève.

6. Un enseignement *moral.*—Peu d'études autant que celle de la langue permettent de cultiver les facultés morales des élèves; c'est pourquoi ces leçons offrent un choix d'exemples, de textes et d'exercices propres à développer le sentiment moral et religieux, en même temps que le goût littéraire et les connaissances grammaticales.

Ce que comprend cet enseignement.—Cet enseignement comprend:

La lecture. L'écriture. La grammaire. La récitation. Les exercices de rédaction et de composition.

Methode a suivre dans cet enseigne-

MENT.—D'après les principes que l'on vient d'énoncer, il est facile de comprendre que l'enseignement du français ne peut consister dans une suite de procédés mécaniques ni dans la seule connaissance de ces premiers instruments de communication: la *lecture* et l'*écriture*, ni dans une froide succession de leçons non expliquées dans lesquelles on exposerait aux élèves les différents chapitres d'une grammaire.

La seule méthode qui convienne à l'enseignement du français—nous pourrions dire à l'enseignement primaire tout entier—c'est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui repose sur l'intuition et l'interrogation. Le maître part toujours de ce que les enfants savent, etc, procédant du *connu* à l'*inconnu*, du *facile* au *difficile*, il les conduit, par l'enchaînement de questions orales ou de devoirs écrits, à découvrir les conséquences d'un principe, les principes et les applications d'une règle, ou inversement, les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliqués.

Le maître doit toujours *faire comprendre avant de faire apprendre.*

DEVELOPPEMENT PRATIQUE DE CETTE METHODE.—Au point de vue de l'exécution, le Père Girard, le célèbre religieux éducateur de Genève, a indiqué des procédés que nous résumons ici:

1. Procéder d'abord en montrant les objets aux enfants (intuition), en leur en apprenant les

noms, afin que le *mot* éveille toujours dans leur esprit l'idée de la chose, de l'objet.

2. Mais enseigner le mot n'est pas le but de l'éducateur, pas plus qu'il n'est celui de la mère; c'est un simple moyen d'arriver jusqu'à l'esprit. Donc, *étude de la chose* signifiée par le mot; INSTRUCTION.

3. Enfin, cette instruction, même donnée par le mot, serait nuisible si elle ne tendait au perfectionnement moral de l'individu. De là, la nécessité de faire sortir une *idée morale* de tout enseignement: EDUCATION.

I

ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

I. Nécessité d'apprendre à lire aux enfants le plus tôt possible.—Il est inutile de démontrer que l'instituteur doit mettre le plus promptement possible l'enfant en état de lire et de tirer partie de cet art pour lui ou pour les autres.

La lecture donne pour ainsi dire à l'élève la clef de toutes les autres connaissances. Il n'est pas une branche du programme scolaire qui ne suppose la connaissance de la lecture ou dont l'étude ne se lie intimement avec elle. La langue dans laquelle notre mère nous a appris à balbutier nos premières paroles, dans laquelle elle-même, en nous communiquant son cœur et sa pensée, nous a donné la première initiation à la vie intellectuelle et morale; la langue que nos pères ont apportée de la noble France et qu'ils ont conservée avec un soin jaloux; la langue que nos orateurs, nos historiens, nos romanciers et nos poètes nous ont appris à aimer; la langue relève surtout de la lecture, mais de la lecture bien sentie et bien rendue.

De plus, quand les enfants sauront lire, il sera facile de varier leurs occupations en leur donnant différentes sortes de devoirs, tandis que les enfants qui ne savent pas lire, s'occupant constamment des mêmes choses, se fatiguent et s'ennuient durant les longues heures de classe. Dans de telles conditions, le maintien de l'ordre, du silence parmi les commençants, devient très difficile, pour ne pas dire impossible. Lorsque les occupations sont variées, le temps de l'école paraît plus court.

L'instituteur a donc intérêt à enseigner la lecture aux commençants le plus tôt possible. Le jour où il sait lire couramment, le tout jeune élève devient actif; il cesse d'être une entrave à la bonne discipline.

II. Division de la lecture.—L'enseignement de la lecture comprend: la lecture *élémentaire* ou

mécanique, la lecture *courante*, la lecture *expliquée* et la lecture *expressive*.

La lecture élémentaire apprend aux commençants à distinguer les lettres, à les prononcer et à réunir les sons représentés par ces lettres, pour en former des syllabes, des mots et des phrases.

La lecture courante les rend aptes à lire d'une manière juste, nette, claire et assez rapide, une succession de phrases liées par le sens, en prononçant correctement les mots, sans les estropier, ni les répéter, faisant entendre avec exactitude les sons et les syllabes, et observant les repos et les liaisons que l'harmonie permet ou requiert.

La lecture expliquée suit de près la lecture élémentaire et la lecture courante, ou plutôt les accompagne toutes les deux. Elle précède la lecture expressive qui ne saurait être enseignée correctement sans la lecture expliquée. On entend par la lecture expliquée l'explication du sens des mots et des phrases. On doit y joindre les explications grammaticales, étymologiques et autres.

La lecture expressive consiste à marquer parfaitement par les intonations, les inflexions et les mouvements de la voix, les pensées et les sentiments de l'écrivain. Dans la lecture expressive il ne s'agit plus de rendre compte de chaque mot et de sa valeur, mais il s'agit surtout de traduire, par l'expression de la voix, les idées et les sentiments d'un auteur.

III. Enseignement simultané de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe.—Les meilleures autorités pédagogiques s accordent à dire que l'écriture et l'orthographe doivent marcher de front avec la lecture, et qu'elles doivent être une répétition constante des leçons de lecture.

Cette combinaison repose sur la nature même des choses: la lecture, l'écriture et l'orthographe sont des alliées naturelles, puisqu'elles ont un objet unique: la communication des pensées *par l'écriture.* Elle développe aussi simultanément l'attention, l'imagination, le jugement, l'œil et la main.

La première difficulté que les enfants rencontrent quand ils apprennent à lire se trouvent dans la décomposition des sons en syllabes et en lettres, opération difficile pour un jeune cerveau. Elle sera facilitée par l'emploi des *signes.* Il ne suffit pas de dire à l'élève que tel signe imprimé dans un livre, ou tracé sur le tableau, représente tel son; il faut lui faire tracer ce signe de sa propre main en même temps qu'il prononce le son convenablement.

IV. Lecture élémentaire. Différents procédés.—Nous sommes arrivés à la partie la plus importante de la lecture. En effet, la lecture élémentaire est la base même de l'enseignement, le point de départ du cours d'études primaires.

Quel procédé convient-il de suivre pour apprendre à lire couramment aux enfants, au moins dès la première année de scolarité ?

Avant d'exposer ce que nous croyons être les meilleurs procédés à employer pour initier rapidement et sûrement l'enfant à la lecture courante, nous allons dire quelques mots de *l'ancien* procédé dit d'*épellation*. Il est abandonné depuis plus de quarante ans dans les meilleures écoles de France et de Belgique, parce qu'on le regarde, à bon droit, comme contraire à la marche naturelle de l'intelligence de l'enfant.

ANCIEN PROCÉDÉ DIT D'ÉPELLATION

Le procédé d'épellation considère le mot écrit comme un assemblage de lettres et non comme la représentation d'un son ou d'un groupe de sons. Les lettres seules étant considérées comme les éléments du mot, on commence par les faire *étudier toutes à la fois*, en leur donnant un nom particulier *qui ne sera presque jamais rappelé dans les mots qu'elles sont destinées à former.* Quand les enfants sont arrivés à la distinguer parfaitement, ils doivent, en les prenant une à une et les nommant, décomposer le mot. Après cette analyse, on fait la synthèse du mot ou plutôt la synthèse de chaque syllabe que l'on prononce comme elle doit l'être, sans tenir compte de l'épellation particulière des lettres.

Voici un exemple:

Supposons que l'enfant ait à lire le mot *Champignon.* On analyse d'abord ainsi la première syllabe *Cé, ache, â, èm,* on fait ensuite la synthèse

en prononçant *cham*, et l'on continue en disant: *pé, i, pi; gé, ène, ô, ère, gnon.*

"Etrange analyse et non moins surprenante synthèse!—dit Vincent, inspecteur d'enseignement primaire, en France—dont l'une étudie les éléments desquels on ne saurait induire l'autre qui, à son tour, fait un tout avec des éléments ne pouvant absolument pas le constituer."

D'après l'ancien procédé, ou méthode d'épellation, chaque syllabe est considérée comme ayant autant d'éléments que de lettres, exemple: le mot *austérité*, s'épelle: â-u-s *aus*,: t-é accent aigu: *té—austé*, r-i: ri—*austéri*, t-é accent aigu: té—*austérité*. Cette épellation est généralement accompagnée d'un petit ton chantard très désagréable.

Le procédé d'épellation est absolument illogique et ne tient aucun compte de l'âge des élèves qui le subissent.

Prenons les mots *agréable. mouchoir, cheval, psaume, structure* et épelons-l[illegible] [illegible]gréable: *â-gé-erre-é* accent aigu—*gré; âgré, â: agréâ, bé-elle-é-ble:* agréable. Il est impossible à travers ce galimatias, qu'un pauvre enfant de six ou sept ans découvre le mot *agréable*. On lui a fait dire au milieu du mot: *â* (grave), mais en lisant le mot tout entier on le force à prononcer *a* (aigu). Il a épelé: *bé-elle-é*, suivant l'oreille ces trois lettres doivent donner la syllabe *blé*, mais non, on oblige l'élève, contrairement à la logique, à prononcer *ble*. *Bé-elle-é: Ble !* ça n'a pas de sens commun! L'ana-

lyse des autres mots nous offrirait de nouveaux amusements. Mentionnons seulement l'effort désarticulant que les bambins sont obligés de faire pour épeler: *p-i grec*: pi dans le mot pyramide; *s-té-erre-u-cé-struc*, dans le mot structure. Ce n'est pas surprenant si beaucoup d'enfants se dégoûtent de l'école dès la première année de leur scolarité. On se découragerait à moins.

Afin de bien comprendre les défauts de cette *ancienne méthode*, étudions ce qu'en pensent les meilleures autorités pédagogiques de notre ancienne mère patrie.

Il y a plus de vingt ans, Théry écrivait, à la page 243 de son ouvrage. *Lettres sur la profession d'instituteur.*

"Je n'ai jamais fait à la vieille routine l'honneur de la nommer.

"C'est qu'en effet rien n'est plus déplorable que la manière des anciens maîtres.

"Les pauvres enfants prenaient machinalement un petit livre commençant par l'alphabet, continuant par des syllabes se terminant par des phrases sans qu'il y eût, dans ces diverses séries, autre chose que des lettres et des mots. Le sens y était compté pour bien peu, le hasard avait présidé à la rédaction comme il devait présider à la leçon. Le doigt de l'élève montrait les lettres, les syllabes et recevait en cas d'erreur un coup de baguette du maître. Du reste, aucune observation faite aucune répétition rendue intéressante par la variété des moyens; des questions brusques et décousues, un profond ennui de cette corvée, un dégout trop bien justifié de cette épreuve d'automate. On traînait, je ne dis pas des mois, mais des années, sur ce livre méconnaissable à force d'avoir été roulé et sali par les doigts crispés du petit malheureux. Enfin de compte, on le quittait, sachant ânonner plutôt que lire et ne conservant aucune impression distincte aucune connaissance acquise avec intelligence. Triste début, épouvantail placé au seuil de l'école, et qui gâtait à l'avance par son hideux aspect, tout ce qui aurait pu intéresser dans les autres enseignements."

Ecoutons Paul Rousselot maintenant:

"Apprendre à lire par la méthode vulgaire est la chose du monde la plus difficile; chacun n'a qu'à en appeler à ses souvenirs personnels. Il est vrai qu'on oublie vite les maux passés; mais, à défaut de mémoire, la moindre réflexion suffit pour faire découvrir qu'une telle méthode est contre la nature.

"Il y a un peu plus de deux siècles que Pascal et les Grammairiens de Port-Royal s'en sont aperçu.

"C'est se contredire soi-même, disaient-ils, que de montrer "à prononcer seuls des caractères qu'on ne peut prononcer "que quand ils sont joints avec d'autres, car en prononçant "séparément les consonnes et les faisant *appeler* (nous disons "maintenant *épeler*) aux enfants, on y joint toujours une voyelle, "savoir *e*, qui n'est ni de la syllabe, ni du mot, ce qui fait que le "son des lettres appelées est tout différent des lettres assemblées. "Par exemple, on fait appeler à un enfant, ce mot *bon*, lequel est "composé de trois lettres, *b*, *o*, *n*, qu'on leur fait prononcer l'une "après l'autre. Or *b* prononcé seul fait *bé*; *o* prononcé seul fait "encore *ô*, car c'est une voyelle; mais *n* prononcé seul fait *enne*. "Comment donc cet enfant comprendra-t-il que tous ces sons "qu'on lui a fait prononcer séparément, en appelant ces trois "lettres l'une après l'autre, ne fassent que cet unique son, *bon*. "On lui a fait prononcer quatre sons (*bé*, *ô*, *enne*), dont il a les "oreilles pleines, et on lui dit ensuite: Assemblez ces quatre "sons et faites-en un, savoir: *bon*. Voilà ce qu'il ne peut jamais "comprendre; et il n'apprend à les assembler que parce que "son maître fait lui-même cet assemblage et lui crie cent fois "aux oreilles cet unique son, *bon*."

Enfin une dernière opinion sur l'ancienne méthode d'épellation. C'est celle de Charbonneau, auteur d'un traité de pédagogie très apprécié des connaisseurs:

"Ce qui caractérise l'ancienne méthode de lecture et doit la faire repousser absolument, c'est l'absence de tout ordre, au moins logique et raisonnable, non seulement dans la classification des lettres, mais dans celle des syllabes et de leurs éléments, dans leurs combinaisons et dans l'agencement des exercices pratiques qui s'y rapportent, exercices dépourvus d'ailleurs de toute application immédiate à la fois intéressante et utile; et plus encore peut-être le silence qu'elle garde sur

les moyens et procédés à employer par le maître dans tout le cours de cet enseignement."

En voilà suffisamment pour démontrer jusqu'à quel point l'ancienne épellation est anti-pédagogique.

NOUVEAU PROCÉDÉ DIT PHONIQUE

La syllabe ne se décompose qu'en deux éléments: le *son* et l'*articulation*. Exemple, *bâton* s'épelle: be-â: bâ, te, on: ton, bâton; *pyramide:* pe-y (1): py, re-a (2): ra, pyra, me-i: mi, pyrami, de-e: de, pyramide; *charité:* che-a: cha, re-i: ri, chari, te-é: té, charité: *monde:* me-on, de-e: de, monde, etc.

D'après ce procédé le mot est considéré comme un composé de syllabes et non comme un composé de lettres. Dans la syllabe on ne distingue que *deux éléments;* le SON et l'ARTICULATION.

On commence par l'étude des sons, qu'ils soient représentés par une lettre ou par plusieurs, et l'on fait lire: *a, e, u, an, un, on, ou, oi*, etc., *sans tenir compte des lettres*. On apprend ensuite à distinguer les signes des articulations en leur donnant des noms aussi peu sonores que possible, et *b, p, m, ch, gn*, se lisent: be, pe, me, che, gne, etc., etc.—le mot champignon, cité plus haut, se lit alors: *che-am,: cham* pe-i: pi, *gne-on:* gnon.

(1) —i, ne pas dire *igrec*.
(2)—a, aigu, comme dans le mot *pape*.

"Il n'est douteux pour personne, dit Vincent, que ce procédé soit de beaucoup supérieur à l'ancien. Il ne satisfait pas non plus complètement la raison ni le sens; mais il est si près de la vérité qu'il ne peut leur causer une brutale surprise Les résultats qu'il a produits sont tels qu'on les avait attendus. Grâce à lui, l'enseignement de la lecture est moins routinier et moins fastidieux: cette étude est considérablement abrégée pour le plus grand bonheur des enfants et pour le plus grand avantage de l'instruction générale."

L'ancienne épellation décompose la syllabe en autant d'éléments que de lettres; exemple: *cheval: cé-ache-é, vé-â-elle.* Le procédé phonique ne décompose le mot qu'en deux éléments; le *son* et l'*articulation;* par exemple: *cheval, che-e, ve-al.*

Le *son* est le produit simple et élémentaire de la voix sans modification.

L'*articulation*, ou *son articulé*, est une modification du son, produite par certains mouvements des dents, de la langue, des lèvres, etc.

La langue française a treize sons proprement dits et dix-neuf articulations, ou sons modifiés.

Voici les treize sons: *a, e, é, è, i, o, u, en, ou, an,* (ou bien en) *in, on, un.*

Voici les dix-neuf articulations: *b, c, d, f, g, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v, z, ch, gn, ill.*

Une *syllabe* est la réunion d'une articulation et d'un son (quelquefois c'est un son seul) qu'on prononce d'une seule émission de voix.

Dans le langage écrit, les [illegible]bes ne sont pas détachées les unes des autres, [illegible] composant directement de lettres. On compte vingt-cinq lettres: mais ces lettres ne correspondent pas chacune à un son particulier; la langue française n'a pas

autant de lettres que de sons proprement dits et de sons articulés; en outre, quelques sons peuvent se représenter par plusieurs caractères différents, qui ainsi sont équivalents dans certains cas: *en, an, em, aon*, etc.

Il y a deux sortes de lettres: les *voyelles* et les *consonnes*.

Les voyelles dans le procédé phonique, sont les sons: *a, e, i, o, u, y*.

Les consonnes représentent les articulations: *b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z*.

Le son est simple lorsqu'il s'écrit par une seule lettre: *a, e, i* ....; il en est de même de l'articulation: *b, c, d* .... On entend par son composé et articulation composée un groupe de voyelles ou de consonnes qui ne représentent qu'un seul son ou qu'une seule articulation: *en, on, an*... (sons composés), *ch, gn, ill*(1) (articulations composées).

C'est ici qu'il importe d'établir ce qui distingue le procédé phonique de l'ancien procédé de lecture: nous voulons parler du mode de désignation, ou de l'appellation des lettres . "Il importe, en effet, dit Charbonneau, de ne pas confondre le *nom* des lettres, qui est bien connu (*â, bé, cé, dé*, etc.) avec leur *valeur*, c'est-à-dire avec la prononciation qu'elles affectent quand elles sont réunies en syllabes (on peut ainsi figurer cette valeur *a*(2), *be, que, de, fe, gue*, etc.)

(1) Prononcez: *che, gne, ye*.
(2) Prononcez *a* comme dans la *rade*.

Ceci posé, dès qu'il s'agira d'*apprendre à lire* à un enfant, il sera évidemment préférable de désigner et de lui faire désigner les lettres par leur valeur et dire: *a*, *be*, *que*, *de fe*, etc. Supposez, en effet, que l'on veuille faire lire à l'enfant la syllabe *ma*. Si, en apprenant les lettres, il les a nommées *emme*, *â*, il dira forcément et logiquement *emme*, *à:* EMMA; il faudra le dérouter en lui apprenant que *emme* et *â* réunis se disent *ma;* c'est une double étude et une double peine. Mais s'il a appris à désigner ces deux lettres par *me*, *a*, il ne s'agira plus que d'une simple élision d'*e* muet, et il lui sera bien plus facile de dire *me a: mea*, et plus vite *ma*. C'est à cette dernière appellation que se rallient la plupart des auteurs modernes: les enfants apprennent d'abord à désigner les lettres par leur valeur(1). Plus tard, quand ils savent lire, et qu'il n'y a plus à craindre d'embrouiller leur intelligence, on leur enseigne le *nom* des lettres, qui est retenu très facilement, et que les enfants emploieront presque exclusivement dans la suite pour désigner ces lettres.

Tandis que l'ancien procédé oblige les enfants à apprendre tout d'abord une série de lettres majuscules et minuscules, italiques, gothiques, etc., etc., puis un nombre considérable de syllabes qui ne disent rien à leur esprit, le procédé phonique se contente d'enseigner quelques *sons simples*,

(1) C'est-à-dire que l'on donne aux lettres la prononciation qu'exige leur groupement en syllabes. Ex.: *table*, te-a: ta, ble-e; ble—table.

quelques *articulations simples;* puis elle combine ces sons et ces articulations qui donnent des syllabes avec lesquelles on forme immédiatement de petits mots et de petites phrases à la portée des enfants. Des sons simples elle passe aux *sons composés*, aux *articulations doubles*, enfin aux diphtongues et aux autres difficultés de la lecture élémentaire, procédant toujours graduellement, ne présentant à l'élève qu'une difficulté à la fois.

Supériorité du nouveau procédé

Dans l'ancien procédé, il faut nommer toutes les lettres qui entrent dans chaque syllable du mot; par exemple, le mot *imminent:* il faut dire: *i-emme: ime, emme-i: mi, enne-é-enne-té: nent: imminent.*

Voilà le procédé que les maîtres de la pédagogie moderne sont tous d'accord à déclarer antipédagogique.

Le nouveau procédé consiste à décomposer les mots en syllabes et les syllabes en *deux éléments* seulement: le son et l'articulation. On fait lire les sons *sans tenir compte* des lettres et des accents. Ex.: *a-e-é-è-i-o-u-y; an-on-ou-in-en,* etc. Il faut prononcer ces sons sans avoir recours à l'épellation et leur donner leur valeur réelle. Ainsi, nous devons prononcer a *aigu,* e *muet,* (non pas é), o *aigu*(1), y se dit *i* et non pas *i grec.*

(1) Comme dans le mot votre.



Quant aux consonnes, on met un *e* muet après chacune d'elle: *be, de, fe, le, me, ne, pe, re, se, te, ve, xe,* (*que ce* vivement), *ze.*

Quelques mots épelés d'après le procédé phonique en feront connaître le mécanisme et feront voir qu'il est parfaitement compatible avec l'étude de l'orthographe, pourvu que la lecture et l'écriture soient enseignées simultanément.

Prenons le mot *moulin.* L'enfant a appris que les lettres *o, u,* réunies, ne forment qu'un seul son: *ou,* et que *i, n,* font *in.* De plus on lui a fait comprendre que l'articulation *me* (m) placé devant le son *ou* le modifie et fait *mou,* et que l*e* (1) placé avant *in* fait *lin:* en voyant ce mot, il dira naturellement: *me-ou: mou, le-in: moulin,* et ainsi des mots: bouton: *be-ou: bou, te-on: ton bouton; couteau: ke-*(2)*-ou: cou, te-au: coutau,* etc., etc.

On le voit, le nouveau procédé fait disparaître tout ce qui rend dans nos écoles le premier apprentissage de la lecture pénible et fastidieux. Ainsi, plus de répétition sans fin de lettres et d'assemblages de syllabes qui ne disent rien à l'esprit de l'élève; au milieu de ces exercices monotones d'épellation où l'enfant joue un rôle machinal et passif, le maître fait tout de suite *lire* et *écrire* des mots et des phrases. Chaque mot lu sur le tableau de lecture, puis écrit au tableau noir, enfin lu de nouveau dans le sylla-

(2) Il est bon de remarquer ici que *c* se prononce *ke* dans le procédé phonique; ce n'est que par exception que cette consonne représente *cé* ou *ce.*

baire et copié par l'élève sur l'ardoise ou le cahier donne lieu d'abord à des petites leçons de choses, et plus tard, à mesure que le niveau s'élève, à des questions de langue, d'orthographe, de grammaire, quelquefois même de science usuelle, d'histoire et de géographie.

PREMIÈRES LEÇONS DE LECTURE D'APRÈS LE PROCÉDÉ PHONIQUE

Les enfants sont rangés en demi-cercle devant le tableau-lecture. Le maître désigne le son *a* (aigu), puis le prononce très clairement. Les élèves répètent à leur tour./ Faire remarquer à ces derniers que le son *a* (*aigu*), se rencontre très souvent dans la langue. Ex.: *Papa* ser*a* *sage*. L*a* r*a*me de M*a*xime. Avoir soin de souligner, en prononçant chaque mot, les syllabes qui renferment la voyelle *a*.

Les élèves répètent ensemble d'abord, puis un par un, ce premier son.

Le maître trace ensuite la lettre *a* au tableau noir, répète l'exercice sur le tableau-lecture, et invite les élèves à reproduire sur l'ardoise le signe qui représente le son *a*.

Lorsque chaque élève sait reconnaître, prononcer et écrire la lettre *a*, le maître passe aux voyelles, *e*, *é*, *è*, *i*, suivant absolument la même méthode que pour le son *a*.

Afin de mieux frapper l'oreille de l'enfant, et pour illustrer en quelque sorte les sons *e*, *é*, *è*, *i*,

il aura recours à de petites phrases du genre de celles-ci:

Maman me donn*e*ra un*e* pomm*e*.
B*é*b*é* a bris*é* sa poup*é*e.
Ma m*è*re et mon p*è*re m'aiment beaucoup.
La pet*i*te f*i*lle t*i*m*i*de.

Avant de passer à d'autres lettres, le maître s'assure que les élèves connaissent parfaitement et savent écrire d'une manière satisfaisante celles qui ont été précédemment étudiées.

Une fois ces cinq sons: *a, e, é, è, i,* bien sus des élèves, le maître, suivant strictement la méthode ci-dessus exposée, passe aux consonnes *b, d, f, l, m, n, p, r* qu'il prononce *be, de, fe, le, me, ne, pe, re.*

En réunissant ces quatre sons et ces huit articulations, les élèves sont en mesure de lire et d'écrire quarante syllabes avec lesquelles ils forment des mots et des phrases: *bé-bé, da-da, pa-pa, mère, rame, pape.* LE RIRE DE BE-BE. LA MERE RIRA. LA PIPE DE PAPA FUME. LA RAME DE REMI.

En même temps qu'ils apprennent à lire ces petites phrases, les enfants apprennent à les écrire. Dès leur première semaine de classe, ils *lisent couramment* et *écrivent*, passablement, des mots et des phrases à la portée de leur intelligence.

Conséquences des principes de la lecture phonique

1. La distinction de la *voyelle* ou *son* de *consonne* ou *articulation* est très apparente.
2. L'omission de tout ce qui n'est pas d'une lecture facile et de tout ce qui constitue une exception est de rigueur.
3. On doit faire usage de la nouvelle *appellation* et de la nouvelle *épellation*.

V. La lecture courante.—Rendre les élèves capables de lire d'une manière juste, nette, claire et assez rapide, une suite de phrases liées par le sens, en articulant bien et en prononçant les mots correctement, observant les repos et faisant les liaisons nécessaires, tel est le but de la lecture courante.

La lecture courante, si elle est enseignée par une personne compétente, mettra les enfants en mesure d'éviter les défauts les plus saillants de notre lecture canadienne. Ces défauts, l'abbé Lagacé, ancien Principal de l'Ecole normale Laval, les a résumés dans les lignes qui suivent:

"1. Nous n'articulons pas assez en lisant ou en parlant. Ce défaut est surtout sensible lorsque nous laissons tomber la dernière syllabe du mot, ou le dernier mot de la phrase, qui sont, pour ainsi dire, comme l'âme du discours.

2. Nous donnons mal plusieurs sons de la langue; par exemple, les voyelles nasales, *in*, *an*, *un*, *on*, la diphtongue *oi* et l'è ouvert grave.

3. Nous faisons grave la plupart des *a aigus*, et trop graves ceux qui doivent l'être.

4. Nous traînons sur les mots. Nous ne parlons pas notre lecture; nous la chantons.

Ajoutez à cela le grasseyement, qui est assez commun dans certaines localités, et vous aurez une idée de nos principaux vices de prononciation."

Le même auteur indique les moyens de faire disparaître ces défauts:

"1. Eviter de chanter en lisant, c'est-à-dire de traîner sur les mots. 2. Ne laissez passer aucune articulation sans la porter avec énergie. 3. Veillez à ce que les sons soient donnés dans toute leur pureté; faites attention surtout aux voyelles nasales *in, an, un, on*, à l'*è* ouvert grave, à l'*a* aigu et à la diphtongue *oi*. 4. Arrêtez, respirez souvent, très souvent. Il n'y a de bonne lecture qu'à cette condition. Consultez en cela le sens de la phrase, la pensée. La ponctuation ne suffit pas pour déterminer les points de repos dans la lecture à haute voix. L'écriture s'adresse aux yeux, la parole aux oreilles. Ce sont deux moyens différents de communiquer sa pensée, deux voix distinctes qui peuvent se toucher en quelques points, mais qui ne se confondent pas. 5. Donnez aux lèvres la position qui leur convient; avancez-les ou retirez-les, suivant le cas. C'est sur le devant de la bouche que se fait toute la prononciation française. 6. Ne laissez pas tomber mollement la dernière vibration des mots, du dernier mot; c'est là qu'est l'âme de la phrase. 7. Ne passez pas au chapitre suivant avant que vous ne sachiez bien lire le précédent, quand vous devriez le répéter vingt fois. 8. Enfin gardez votre voix naturelle, ne la forcez pas et tâchez de parler."

Il y a déjà plus de trente ans que ces judicieuses remarques ont été publiées. A chacun de nous de dire si notre lecture canadienne a fait beaucoup de progrès durant ce quart de siècle.

Enfin, la lecture courante habituera les enfants à ne lire ni *trop haut* ni *trop vite*; elle leur apprendra à grouper les mots selon le sens au moyen des repos et de l'*accent tonique*.

VI. La lecture expliquée.—La lecture expliquée rend compte du sens des mots en y joignant des explications grammaticales, étymologiques et autres. Par elle, dit Chasteau, le maître s'assure que l'on comprend ce que l'on lit; et, comme il se

trouve presque toujours, dans la lecture, des termes que l'enfant rencontre pour la première fois, il est nécessaire de s'assurer qu'il a tout compris. De plus, quand l'éléve comprend très bien tous les mots qu'il lit, c'est un exercice très utile que de l'accoutumer à exprimer correctement sa pensée. Cet exercice permet de donner aux enfants une foule de notions intéressantes sur des sujets divers qui ne sont pas mentionnés dans le programme des écoles. Les enfants acquièrent ainsi des notions intéressantes et utiles sur l'industrie, le commerce, les sciences naturelles, et la lecture expliquée devient de la sorte un auxiliaire précieux de la leçon de choses.

Le maître doit préparer sérieusement chaque leçon de lecture expliquée. Ici, il importe de ne rien laisser à l'imprévu, au hazard, car la leçon de lecture expliquée constitue une des parties les plus importantes de l'enseignement de la langue maternelle. "Le maître, s'il sait faire lire, dit Rendu, exerce sous toutes ses formes la faculté de

"Il met en relief, en expliquant les mots, toutes les ressources de la grammaire."

La lecture expliquée aide énormément à atteindre le but que tout éducateur doit poursuivre, à savoir: *développer l'intelligence, former le cœur et l'esprit de l'enfant, augmenter son vocabulaire, lui inspirer le goût de la lecture sérieuse et profitable.*

CONSEILS ET LEÇONS PRATIQUES

Il est absolument nécessaire, avant de donner aux enfants un morceau de lecture à étudier à la maison, que le maître explique les mots les plus difficiles.

Voici de quelle manière l'on peut s'y prendre pour donner une leçon: le maître doit lire le morceau d'une voix modérée et ferme, articulant et prononçant purement et énergiquement, puis, il s'applique dans un langage facile et simple, à faire saisir aux enfants le sens du morceau. Enfin, il s'assure par des questions habilement posées, que ce qu'il vient d'expliquer a été bien compris.

Si la leçon se donne à un seul groupe, on devra faire lire à chaque élève une ou deux phrases, s'assurant qu'il en a saisi la pensée générale, qu'il comprend parfaitement le sens et la valeur des mots qui la composent.

Si la leçon se donne à toute la classe, il faudra se contenter de faire lire quelques élèves. Autrement, le temps manquerait pour faire lire tout le monde, vu que ces leçons ne doivent pas excéder quarante-cinq minutes.

Soit, par exemple, la petite fable intitulée:

LA SOURIS IMPRUDENTE

Une souris passait auprès d'une souricière dans laquelle on avait placé du lard nouvellement grillé.—"Je me garderai bien d'y toucher, dit-elle, mais la flairer cela ne peut me nuire en rien." Elle approcha, flaira, toucha le lard avec son museau: la souricière se ferma.—L'imprudente était prise.

Le moindre danger que nous courions de notre plein gré peut nous conduire à notre perte.

Le maître lit d'abord, comme il a été dit ci-dessus. Puis, il la fait lire, phrase par phrase, par chaque élève, en corrigeant scrupuleusement les fautes de prononciation et d'expression. Il pose ensuite une série de questions, à peu près dans l'ordre suivant:

EXPLICATION DU SENS

M.—Qu'est-ce que vous venez de lire? Est-ce une histoire, un conte ou une fable?

E.—C'est une fable.

M.—Pourquoi?

E.—Parce qu'une fable est un récit sans vraisemblance, inventé pour instruire en amusant.

M.—Quelle instruction pouvez-vous trouver dans celle-ci?

E.—Que l'on ne doit jamais s'exposer au danger sans nécessité.

SIGNIFICATION DES MOTS

M.—Qu'est-ce qu'une *souris?*

E.—C'est un petit quadrupède de l'ordre des rongeurs.

M.—Qu'est-ce qu'une *souricière?*

E.—C'est un piège, un instrument pour prendre des souris.

M.—Que veut dire le mot *lard?*

E.—Ce mot désigne la chair du porc.

M.—Et le mot *grillé?*

E.—Ce mot veut dire cuit sur le charbon au moyen d'un gril.

M.—Qu'est-ce qu'un *gril?*

E.—C'est un ustensile de cuisine, en fer ou en fonte, sur lequel on dépose certaines viandes qu'on veut faire cuire sur le charbon.

M.—Que signifie l'expression, *Je me garderai bien!*

E.—Cela veut dire: je prendrai bien garde, j'aurai bien soin de ne pas y toucher.

M.—Que veut dire la mot *flairer?* (prononcer flérer).

E.—Ce mot signifie sentir.

M.—Que veut dire le mot *museau?*

E.—C'est la partie de la tête de certains animaux qui comprend la gueule et le nez.

FAMILLES DE MOTS

M.—Cherchez dans le morceau deux mots qui se ressemblent?

E.—Les mots *souris* et *souricière.*

M.—Très bien. Le français crée des mots nouveaux, en ajoutant à d'autres mots déjà existants, une terminaison nouvelle qui leur donne un nouveau sens: ainsi de *cloche* on tire *clocher*, de *rat, ratière,* de *lait, laitage*, etc.

Ces terminaisons *ier, ière, age*, se nomment *suffixes*, et le résultat de l'opération par laquelle on ajoute à un mot simple une nouvelle terminaison pour lui donner un sens nouveau, s'appelle *dérivation.*

Le français forme aussi de nouveaux mots en plaçant devant les mots déjà existants une particule nommée *préfixe*, qui donne au premier un nouveau sens; ainsi du mot *constant* on forme *in*constant; de *content, mé*content; de coudre, *dé*coudre, etc.

M.—Qu'appelle-t-on *préfixe* et *suffixe?*

E.—On entend par préfixe une particule qui, placée devant un mot déjà existant, lui donne un nouveau sens, et par suffixe une particule qui s'ajoute à la fin du mot.

M.—Comment appelle-t-on la partie du mot qui ne change pas ?

E.—On l'appelle *radical.*

M.—Comment appelle-t-on les mots nouveaux formés au moyen de préfixes ou de suffixes ?

E.—On les appelle *dérivés.*

M.—Appliquons ces quelques règles à la leçon qui nous occupe.—Ecrivez le mot souris et ajoutez à la fin le suffixe *ière.*

Un élève écrit sur le tableau: *sourisière.*—Le maître fait prononcer et les élèves lisent *sourizière.*—Est-ce ainsi qu'il faut prononcer ce mot ?

E.—Non, il faut dire *souricière* en changeant l'*s* finale en *c.*

M.—Pouvez-vous former encore un mot nouveau avec le radical ainsi modifié ?

E.—Oui le mot *souriceau.*

M.—Qu'est-ce qu'un souriceau ?

E.—Un souriceau est le petit d'une souris.

On procédera de la même manière pour les mots *lard, grillé, garde, etc.*

EXPLICATIONS GRAMMATICALES(1)

Q.—Comment faut-il faire cet exercice ?

R.—Cet exercice peut être fait simultanément en adressant aux élèves de chaque division des questions en rapport avec leur degré d'avancement et leur capacité.

Q.—Donnez-en des exemples.

On commencera par demander aux élèves les moins avancés combien il y a de *noms* dans la première phrase. Ils répondront: trois—*souris, souricière, lard.*

M.—Pourquoi le mot souris est-il un nom ?

E.—Parce qu'il désigne un animal.

M.—De quel genre est-il ?

E.—Il est du genre féminin, parce qu'on peut mettre devant *la* ou *une.*

M.—A quel nombre est-il ?

E.—Il est au singulier parce qu'il ne désigne qu'un être.

M.—Comment ce mot s'écrit-il au pluriel ?

E.—Il ne change pas, parce que les noms qui finissent au

---

(1) Cet exercice doit se faire simultanément aux élèves des différents degrés, en ne demandant à chacun que les choses qu'il a déjà vues.

singulier par *s*, *x*, *z*, ne changent pas au pluriel; on dit une souris, des souris.

On fera des questions analogues pour tous les noms contenus dans le morceau.

Q.—Quelles questions fera-t-on aux élèves du second groupe?

R.—Ces élèves sont censés connaître les adjectifs et les pronoms. On pourra donc leur faire les questions suivantes:

M.—Combien d'adjectifs dans le morceau?

E.—Trois: un dans le titre *prudente*, et deux dans le texte *imprudente* et *moindre*.

M.—Pourquoi prudente est-il un adjectif?

E.—Parce qu'il marque une qualité de la souris.

M.—A quel genre et à quel nombre est ce mot?

E.—Au *féminin singulier*, parce que l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte.

M.—Ecrivez cet adjectif sous ses quatre formes grammaticales?

E.—Prudent, m. s.
Prudent-*s*. m. p.
Prudent-*e*. f. s.
Prudent-*es*. f. p.

On fait donner la règle de chacun de ces cas en y joignant des exemples.

M.—De quel mot est formé l'adjectif *imprudente?*

E.—Du mot prudent auquel on a ajouté le préfixe *im*, ce qui lui donne une signification contraire.

M.—Quel est le féminin de l'adjectif *moindre?*

E.—Il s'écrit au féminin comme au masculin parce que les adjectifs qui finissent par un *e* muet au masculin ne changent pas au féminin.

M.—Donnez les pronons de la première phrase et dites à quelle classe ils appartiennent?

E.—*Laquelle* et *on*. Le premier est un pronom relatif, et le second un pronom *indéfini*.

On fera des questions semblables pour tous les pronoms du morceau, en faisant toujours donner la règle.

Q.—Quelles questions adresserez-vous aux élèves du troisième groupe?

R.—S'ils savent les verbes et s'ils en connaissent les rapports grammaticaux avec le sujet et les divers compléments, on pourra procéder de la manière suivante:

M.—Combien de verbes dans la première phrase?

E.—Deux, *passait* et *avait placé*.

M.—Analysez le premier et dites avec quels mots il est en rapport?

E.—Ce verbe est tantôt neutre et tantôt actif: neutre,

lorsqu'il signifie aller d'un lieu à *un* autre; actif, lorsqu'il signifie *traverser, transporter, transmettre.* Dans *je passe* tous les jours, il est neutre; dans *je passe* la rivière, je passe des marchandises, je passe un objet à quelqu'un, il est actif. Dans *une souris passait*, il est neutre, de la 1ère conjugaison, régulier, au mode indicatif, au présent et à la troisième personne du singulier. Son sujet est *souris* et son complément indirect *souricière* dont le rapport est marqué par la locution prépositive: *auprès d'.*

Avait placé est un verbe actif de la première conjugaison, régulier, à l'indicatif, au plus-que-parfait et à la 3ième personne du singulier. Son sujet est *on*, son complément direct *lard*, son complément indirect *laquelle* pour souricière. On *avait placé* quoi?—du *lard*,—dans quoi?—dans laquelle. c'est-à-dire la souricière. On pourra faire de semblables questions sur tous les verbes du morceau et faire récapituler aux élèves des différentes divisions toutes les règles de grammaire qu'ils ont étudiées.

Un maître de la pédagogie moderne a résumé comme suit les exercices qui composent la lecture expliquée.

Le maître lit d'abord à haute voix le morceau entier, ou un fragment, et il en partage ensuite la lecture entre plusieurs élèves, en insistant surtout sur ce qui doit être expliqué. Mais il est d'abord utile avant d'entrer dans le détail d'une lecture, de la dominer dans son ensemble, d'en saisir le sujet ainsi que l'idée générale qui s'y trouve développée; car beaucoup d'explications risquent de n'être pas comprises par l'élève si celui-ci ignore ce qui suit ou ne saisit pas l'enchaînement des idées. Il s'agit moins, en effet, dans une leçon de ce genre, de donner des définitions particulières et éparses que de faire une vraie leçon de langue française. C'est pour cela que le maître chargé de cet exercice doit s'appliquer à montrer comment une phrase est amenée par la précédente, le lien qui les unit, comment elle prépare celle qui suit; comment encore tel mot est si bien à sa place qu'il ne saurait être déplacé ou remplacé par tel autre; il mettra en lumière le mot valeur, l'idée essentielle, et fera ensuite résumer en quelques phrases claires et brèves ce qui aura été dit. Il pourra par exemple, adresser les questions suivantes: "Qu'a voulu dire l'auteur? Qu'a-t-il voulu démontrer, nous prouver ou nous apprendre?" Enfin, la leçon de lecture expliquée peut fournir un sujet de rédaction.

—Tous les mots indistinctement ne doivent pas être expliqués. Les uns sont tellement familier aux enfants qu'il serait

puéril de les expliquer, à moins que ce ne soit pour les habituer à donner une définition claire et correcte; les autres, au contraire, sont des termes scientifiques dont la définition même, pour être comprise, nécessite un certain degré de culture. Mais ce dernier cas ne se rencontre guère si le livre a été bien choisi.

—Il y a diverses manières de définir un mot:

Par la vue et la description de l'objet dont on parle; (malheureusement pour la plupart des mots de notre langue on ne peut s'aider de ce moyen commode; tels sont les termes abstraits, les expressions métaphysiques);

Par les synonymes; mais il faut remarquer ici, qu'à rigoureusement parler, il n'y a pas de synonymes, et qu'entre chacun des mots que nous appelons, il y a des différences plus ou moins sensibles, mais dont il est aisé de s'apercevoir lorsqu'on essaie de traduire ces mots les uns par les autres. Ce moyen revient à celui que nous avons signalé en premier lieu. Si une idée peut-être exprimée au moyen d'un terme scientifique et d'un terme vulgaire et que l'on s'adresse à des jeunes enfants, on aura soin de choisir le terme *vulgaire*, ce qui ne veut pas dire *trivial* ou *grossier*. Mais il faudra se garder de rendre un mot obscur par un autre mot plus obscur encore. Enfin, si le mot a plusieurs sens ou s'il est l'homonyme de quelques autres, il faudra le signaler en indiquant au tableau les différentes orthographiques qui les séparent.

—Il sera bon de remonter du sens figuré au sens propre, pour redescendre de celui-ci jusqu'au sens figuré: mais c'est là une partie fort difficile, et comme ce travail s'exerce sur des mots abstraits et allégoriques, il sera bon, pour en faciliter l'intelligence, d'employer l'explication étymologique, s'il s'agit d'élèves assez avancés, pour la bien inculquer.

—Par l'explication étymologique, qui présente l'avantage de permettre aux enfants de faire connaissance avec les familles de mots, cette connaissance leur servira quand il s'agira de trancher quelque difficulté d'orthographe. Enfin, sans parler grec et latin, on peut leur donner quelque idée des racines si utiles quand on veut écrire correctement une langue.

VII. De la lecture expressive.—Ce n'est pas assez de savoir lire pour soi, il faut encore savoir lire pour les autres; c'est-à-dire qu'il faut savoir bien lire. Et *bien lire* est un art qui conduit à *bien parler*, qualité indispensable à tous au sein de nos sociétés modernes.

Remarquons que dans la lecture expressive il ne s'agit plus, comme dans la lecture expliquée, de rendre compte de chaque mot et de sa valeur, mais *il faut par l'expression de la voix, rendre les sentiments exprimés par un auteur dans un ouvrage.*

Celui qui lit à haute voix doit *dire* plutôt que *lire*, dire avec sentiment, intelligence et grâce. Pour cela, il est absolument nécessaire qu'il comprenne ce qu'il a à exprimer. Il doit, de plus, savoir *diriger sa voix* à son gré, "pour qu'elle soit comme l'interpète fidèle d'un texte qui, sans elle, est lettre morte."

D'autres qualités sont encore nécessaires à la lecture expressive. Chasteau les résume très bien dans les lignes qui suivent:—"Le maître veillera donc à ce que la voix soit bien choisie comme volume et comme ton; à ce que l'élève parle intelligiblement, car une diction ferme, aisée et nette est plus qu'un agrément, c'est aussi le signe et l'auxiliaire de la pensée que l'on précise et que l'on met en relief. Après le choix du ton et de l'expression il faut remarquer l'accent des élèves, s'appliquer à détruire en eux certaines habitudes de prononciation très défectueuses comme *in* pour *un*, comme les finales longues et traînantes. Le maître doit encore veiller à ce que la respiration du lecteur soit prise à propos, au moment opportun, à ce que la ponctuation soit fidèlement observée, car nous savons que l'on ponctue mieux encore avec la voix qu'avec la plume, et qu'une grande partie de la clarté, de l'in-

térêt même du récit provient de l'habile distribution des points et des virgules que l'auditeur entend sans qu'on les fasse trop sentir."

Les conseils de l'abbé Lagacé que nous avons cités au chapitre de la *Lecture courante* trouvent ici leur place.

VIII.—Récitation et exercice de mémoire.—Nous l'avons vu, il y a un instant, l'art de *bien lire* est un acheminement vers l'art de *bien parler*. Par conséquent, la lecture expressive ne saurait se séparer de la *récitation*.

Au moyen des exercices de mémoire, on fait acquérir aux élèves ce qui leur manque le plus au point de vue de la langue maternelle: *des idées* et *avec des idées un vocabulaire de termes propres, d'expressions choisies pour les rendre*. La mémoire et l'imagination, associées par un lien si étroit dans tous les actes de la vie intellectuelle, tireront un grand profit des exercices de récitation. Le goût aussi bénéficiera de ce genre de travail, car on est toujours plus touché des beautés des pages qu'on a apprises par cœur et récitées à haute voix, mais il faut choisir avec soin le morceau que l'on donne à apprendre aux élèves.

Nous devons faire du *par cœur* un exercice SPECIAL, ayant pour objet la *langue maternelle*, et, occasionnellement, le développement de la *mémoire*, l'éducation de l'*imagination* et la formation du *goût*(1).

---

(1) Voir *Notes pédagogiques*, page 66.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Lecture—Diction—Récitation de mémoire : Quelle que soit la méthode employée, la leçon de lecture doit toujours comprendre pour les commençants: 1° une revision de la leçon précédente; 2° quelques explications sur les nouveaux éléments à étudier: 3° la lecture de ces éléments par le maître; 4° la lecture collective; 5° la lecture individuelle. Le texte de la leçon doit être écrit au tableau noir, en caractères d'imprimerie et au-dessous en caractères manuscrits, de manière que les éléments se correspondent. Les enfants seront immédiatement exercés à reproduire ces caractères. Car il est nécessaire qu'ils s'habituent à lire le plus tôt possible l'écriture autographiée. L'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, imposé par le programme, les y formera sans effort, et les dispensera de s'exercer à lire dans ces recueils si improprement appelés *manuscrits* jadis en usage dans les classes.

Il n'est pas opportun d'enseigner toutes les lettres de l'alphabet avant de commencer la lecture des mots. Mieux vaut enseigner deux ou trois lettres pour commencer, et étudier tout de suite de petits mots qu'on peut former avec ces lettres. On forme des mots nouveaux à mesure qu'on amène des lettres nouvelles.

Les éléments de la lecture connus et possédés, il faut amener les élèves à lire couramment, grâce à une longue et patiente pratique. Voici dans quel ordre gradué peuvent se succéder tout d'abord les différentes parties d'une leçon de lecture courante: 1° le texte est lu par tous les élèves à la fois très lentement, de façon à détacher, à scander chaque syllabe, mais sans aucune intonation particulière; 2° le sens général du morceau, ainsi que celui de chaque phrase et de tous les mots un peu difficiles, est expliqué par le maître; 3° le maître lit ensuite le morceau avec l'intonation convenable; 4° après, vient la lecture collective avec intonation; 5° puis, la lecture individuelle; 6° pour finir, des exercices combinés d'orthographe et de rédaction orale ou même écrite.

Plus tard, la nature et l'ordre de ces exercices seront un peu modifiés; 1° lecture par le maître; 2° explication par le maître et les élèves; 3° lecture individuelle par les élèves; 4° exercices combinés d'orthographe et de rédaction.

Mais il est évident que la leçon de lecture proprement dite reste toujours l'affaire principale; c'est à elle qu'il faut consacrer la plus grande partie du temps dont on dispose.

Cependant, avec les élèves plus avancés, une part plus importante peut être accordée aux exercices connexes. Par exemple, afin d'intéresser la classe et de l'initier à l'art d'écrire, on fait remarquer le plan que l'auteur a suivi, les moyens employés pour développer l'idée principale et même les idées secondaires; et on ne laisse pas passer, sans les signaler, les beautés littéraires les plus accessibles aux jeunes esprits.

Terminons par une observation générale, mais de la plus grande importance. Ce serait mal comprendre son devoir que de faire lire successivement et sans choix tous les chapitres des différents livres de lecture. Une sélection s'impose à raison du milieu fréquenté par les enfants, et en vue aussi de leurs besoins futurs. Sans doute, il est un fond commun utile à tous les élèves; mais il est incontestable, d'un autre côté que les exigences des écoles urbaines et des écoles rurales ne peuvent être absolument les mêmes.

Il appartient au maître de choisir dans le manuel les leçons les plus propres à développer chez les uns, les connaissances industrielles et commerciales, chez les autres, les connaissances agricoles et le goût de la culture.

Cette observation s'applique à la plupart des spécialités enseignées à l'école. Un éducateur soucieux de sa mission ne l'oublie jamais. Il oriente son enseignement de la façon la plus profitable et la plus pratique pour l'ensemble de ses élèves.

A la lecture, se rattache la diction et la récitation de mémoire. L'habitude de la récitation bien faite est, au reste, le meilleur moyen de former les élèves à une lecture intelligente, accentuée, expressive. C'est aussi un précieux exercice de langue et de rédaction. Que les maîtres fassent donc apprendre beaucoup de morceaux par cœur, en prose et en vers; parce que, si les vers se gravent plus facilement dans la mémoire et se retiennent mieux, la prose pourtant est plus naturelle et fournit plus de mots et de tours de phrase qui serviront plus tard. (*Règlements du Comité catholique*).

II

ÉCRITURE

Il est de la première importance que l'écriture soit enseignée d'une manière pratique aussitôt que possible pour les raisons suivantes: (*a*) la connaissance de cet art est d'une très grande utilité dans l'étude des autres branches du cours; (*b*) la grande majorité des enfants ne fréquentent l'école que pendant un temps très limité.

Autrefois, l'enfant apprenait d'abord les vingt-cinq lettres, puis on le faisait syllaber, lire et écrire.

Le comité catholique du conseil de l'Instruction publique, d'accord avec les principes de la vraie pédagogie, recommande de modifier cet ordre en faisant lire l'enfant dès sa première leçon. Il trouve, de plus, de grands avantages dans le système combiné de lecture-écriture. L'enfant doit donc écrire dès qu'il commence à lire, c'est-à-dire dès le début. L'écriture aide au progrès de la lecture et réciproquement.

Ainsi on met un crayon entre les mains de l'enfant en même temps que son premier livre.

Est-ce à dire que ce crayon doive lui servir à exécuter ce qu'on appelle communément les exercices préparatoires à l'écriture, (*barres ou bâtons bien droits, d'épaisseur uniforme, également espacés plus ou moins inclinés, mais parallèles*

dans toute la longueur de la ligne,—jambages, liaisons, etc.)? Non, cet enseignement aride, sans intérêt pour l'enfant, est une perte de temps.

Contentons-nous, avec les débutants, d'une reproduction des caractères qu'ils *lisent;* ils réussiront à copier passablement des lettres et des mots dans un temps plus court qu'à apprendre à faire de mauvais *bâtons;* sans doute, cette reproduction sera grossière, mais, ce sera la copie de signes et de mots que l'élève connaît et qui ont pour lui une signification; on ne peut pas en dire autant de la reproduction des déliés, des pleins, des ovales, des liaisons et des fioritures diverses qui ne lui diraient rien du tout; d'ailleurs, avec un peu de bonne volonté et de patience de la part du maître, cettre écriture informe s'améliorera rapidement.

Ainsi pour la leçon d'écriture aux petits enfants, que le modèle au *tableau noir* ou au tableau d'écriture, s'il y en a, reproduise une lettre, un mot, une courte phrase comprise dans la leçon précédente de lecture. Que le maître fasse comparer la forme des lettres manuscrites avec celle des lettres imprimées, qu'il explique le sens du mot; qu'il fasse reproduire ce mot par plusieurs élèves au tableau noir, avant que le travail sur les ardoises ou sur les cahiers commence. Cette reproduction multiple, dirigée par le maître, permet à tous les élèves de rendre compte des mouvements exécutés pour produire l'effet désiré.

Pour leur travail individuel, ils ont le modèle

au tableau noir et le souvenir des mouvements plusieurs fois exécutés sous leurs yeux.

Pendant toute la leçon, le maître circule entre les bancs, faisant relire le mot imité; corrigeant sur le cahier ou sur l'ardoise la lettre la plus défectueuse, la refaisant sous les yeux de l'enfant, dirigeant au besoin sa main pour produire le mouvement voulu.

En supprimant les *barres* ou *bâtons* et tous les autres exercices dits préparatoires pour débuter par des lettres et par des mots, nous rentrons dans les voies simples de la nature.

Lorsque l'enfant connaît la lettre *a*, qu'il sait la retrouver dans tous les mots qu'on écrit au tableau noir, il est suffisamment préparé à la copier. Il imitera un mot connu avec la même facilité qu'une lettre.

La première imitation sera grossière, malgré le soin que vous aurez pris de lui indiquer tous les mouvements à faire; mais le *tour de main* viendra avec la pratique.

ARDOISES OU CAHIERS

Faut-il se servir d'ardoises ou de cahiers pour les premiers exercices d'écriture ?

Les ardoises ont l'avantage d'économiser le papier, mais n'en ont pas d'autre.

En se servant de crayons, au lieu de plumes et d'encre, on peut mettre sans inconvénient du papier ou des cahiers entre les mains des com-

mençants. On n'obtient pas avec la crayon des pleins et des déliés bien caractérisés; mais avec les petits enfants on ne vise pas à l'élégance de l'écriture.

Écriture dans les cahiers modèles.—Il est connu de tous ceux qui enseignent cette matière, qu'un élève occupé à copier un modèle regarde d'abord un mot, puis l'écrit; pendant qu'il écrit, il regarde son écriture. L'écriture de l'élève n'est donc rien autre chose que la représentation imparfaite, il est vrai, non pas du modèle, mais de l'image du modèle qu'il a dans l'esprit. Plus l'image qu'il s'est formée est fidèle, plus ressemblante, sera la copie; au contraire, plus l'image est vague, mal définie, plus la copie laissera à désirer.

Ce que Boileau a dit de la pensée et de l'expression peut se dire, avec peut-être plus de vérité, des modèles d'écriture et des copies qu'en font les élèves:

> "Selon que votre pensée est plus ou moins obscure,
> L'expression la suit ou moins nette ou plus pure."

Il est donc d'une grande importance que l'image que l'élève se forme du modèle soit exacte et nette. Pour atteindre ce résultat il faut:

1. Que la lumière soit bonne.

Quoique la responsabilité pour ce premier point incombe surtout aux autorités scolaires, l'éducateur ne doit pas ignorer que c'est surtout du côté gauche que doit venir l'éclairage; il peut

sans inconvénient venir des deux côtés, mais s'il ne vient que d'un seul côté, ce doit être du côté gauche; il faut rejeter l'éclairage qui apporte la lumière par derrière et surtout par devant l'élève.

2. Que l'élève voit bien.

Ce qu'il y a à faire pour obtenir ce résultat, c'est de placer les élèves qui n'ont pas une bonne vue, où ils auront la lumière qui convient le mieux à leur état.

3. Que l'élève observe bien.

Un des meilleurs moyens de cultiver chez l'élève l'esprit d'observation si nécessaire aux progrès en toutes choses, et en même temps de l'exercer, de bonne heure, à une écriture prompte et *aisée*, c'est de lui ordonner de bien *regarder*, sur son cahier, une lettre ou un mot, puis de fermer son cahier, de reproduire sur son ardoise ou sur du papier, la lettre ou le mot en question, enfin, de comparer son travail avec le modèle. Qu'il recommence cet exercice jusqu'à ce que sa copie prouve qu'il a bien regardé, bien vu et bien observé; alors seulement, on lui permettra d'écrire cette lettre ou ce mot dans son cahier.

Des élèves habitués ainsi apprennent à voir juste, à observer exactement, et ils acquièrent une aisance, une facilité à écrire qui ne vient que tardivement—si elle vient jamais—à des enfants qui ont maîtrisé les difficultés de la calligraphie en copiant laborieusement, petit à petit, des modèles qu'ils avaient constamment sous les yeux.

Il est souvent utile de faire écrire aux commençants depuis le haut jusqu'au bas de la page, d'abord le premier mot du modèle, puis le deuxième, le troisième, etc.

Écriture grosse, moyenne, (demi-grosse) et fine. —Il convient de débuter par l'écriture *moyenne* (*demi-grosse*). Hauteur des petites lettres: un cinquième de pouce. Dès que les élèves écriront la *moyenne* d'une manière passable, on commencera la *fine*, sans pour cela abandonner complètement la moyenne.

Genre d'écriture : L'écriture penchée ou l'anglaise.—L'écriture droite ou la française.—Les deux genres d'écriture le plus généralement employés aujourd'hui sont: l'anglaise ou l'écriture *penchée*, la française ou écriture *droite*. Quelles que soient les préférences qu'on puisse avoir pour l'écriture *penchée*, il est indéniable que l'écriture droite, aux formes arrondies et fermes, très nettes, très lisibles, est celle qui convient aux élèves des écoles primaires.

L'ECRITURE DROITE offre les avantages suivants:

1. Elle est plus facile à enseigner et à apprendre.

Les enfants ont une tendance naturelle à écrire droit; pour s'en convaincre, il suffit de donner à copier à de très jeunes élèves des modèles d'écriture penchée. Si on les laisse faire, la plu-

part d'entre eux n'imiteront pas la pente du modèle, ils adopteront l'écriture droite.

2. Elle est plus lisible, car elle est formée de traits droits qui produisent une impression bien nette.

3. Elle est plus hygiénique.

Pour écrire droit, l'enfant est obligé de se tenir droit, il prend donc une position qui ne nuit pas à sa santé; de plus, l'écriture droite étant très lisible, ne fatigue pas sa vue.

4. Elle est plus économique.

Il est facile de constater qu'une page d'écriture droite contient beaucoup plus de matière qu'une page de mêmes dimensions d'écriture penchée. Cette économie de papier est de plus de trente pour cent.

AVIS ET RECOMMANDATIONS SUR LA TENUE DU CORPS, DU PAPIER, DE LA PLUME, ETC.

Enseignez aux commençants la lecture en même temps que l'écriture.

Voyez à ce que chaque élève ait un siège et un pupitre qui conviennent à sa taille.

Du maintien.—Le corps de l'enfant doit être bien d'aplomb, le siège droit, les pieds appuyés sur le plancher, les coudes écartés du corps et les avant-bras appuyés symétriquement sur le pupitre.

Cette position, la plus aisée, la plus naturelle et la plus hygiénique, est celle qu'il faut toujours prendre.

Ne permettez pas aux élèves de se coucher, ni de s'appuyer la tête sur la main gauche. C'est au commencement, avant qu'ils ne soient devenus des habitudes, qu'il faut corriger les défauts.

De la position du cahier.—Le cahier doit être droit sur la table, mais un peu à droite de la ligne médiane du corps. Les tranches du cahier doivent être parallèles aux bords de la table. La main gauche tient le cahier en position et le fait mouvoir selon le besoin. Lorsqu'une ligne est écrite, au lieu de changer la position de la main droite, il faut avancer le cahier avec la main gauche.

De la tenue de la plume.—Il faut tenir la plume légèrement entre le pouce d'un côté, l'index et le doigt majeur de l'autre. Le pouce doit être plié assez pour pouvoir en appuyer l'extrémité sur le porte-plume vis-à-vis de la dernière articulation du doigt majeur. La plume doit porter toujours sur ses deux carnes et le porte-plume doit être incliné dans la direction de l'avant-bras droit. L'annulaire et l'auriculaire doivent être courbés de telle façon que la dernière phalange de l'auriculaire,—ou petit doigt,—serve d'appui à la main qui doit pencher quelque peu à droite.

Dès la première classe, enseignez à l'élève la tenue de la plume, comment il faut prendre l'encre pour ne pas salir le cahier et ne pas se noircir les doigts, comment il faut essuyer la plume et quels autres soins elle requiert.

Au lieu de dire simplement ce qu'il faut faire il vaut mieux le montrer. Ainsi montrez à l'élève la position qu'il faut prendre, la manière de placer le cahier et de tenir la plume.

Un travail lent et soigné au commencement est le moyen le plus certain d'obtenir des progrès rapides dans la suite.

L'écriture des commençants, que ce soit dans les cahiers ou sur les ardoises, doit être surveillée d'une manière spéciale. Par des questions habiles, il faut amener les élèves à voir leurs défauts et à les corriger.

Afin que chaque leçon produise le plus d'effet possible, excitez l'intérêt des élèves: 1. en variant leurs exercices; 2. en les encourageant; 3. en expliquant aussi souvent que cela est nécessaire, la formation des lettres et des liaisons; 4. en corrigeant leurs fautes.

Dans les premières leçons, sur les ardoises ou sur le papier, faites écrire les mots sans liaisons; lorsque les élèves sont capables d'écrire passablement, employez le tableau noir et expliquez chaque modèle jusqu'à ce que les élèves comprennent parfaitement comment les lettres sont liées ensemble dans la formation des mots.

Surveillez et étudiez d'une manière spéciale ceux qui ont une mauvaise écriture, ainsi que ceux qui ont quelque défaut de l'œil ou de la main.

Si les dernières lignes d'une page sont plus mal écrites que les premières, la faute en est au maître, excepté quand il s'agit de très jeunes

élèves qui se fatiguent en peu de temps.

La durée d'une leçon d'écriture doit être bien limitée, surtout quand il s'agit de jeunes enfants.

Ecrire dans le cahier d'application est un des moyens d'apprendre l'écriture, mais ce n'est pas le seul: il faut donc y suppléer par la *copie*, la *dictée* et la *composition*.

L'examen des devoirs écrits d'un élève permettra au maître de se former une idée juste de son écriture générale.

Nous ne croyons pas à propos de parler de la formation des lettres et de leurs liaisons; les différentes séries de cahiers d'écriture, notamment le *Nouveau Cours Canadien d'Ecriture Droite*, contiennent des modèles qui n'ont besoin d'aucun commentaire.

Moyens à prendre pour exciter l'émulation chez les élèves et hâter leurs progrès.—Le maître classifiera les enfants pour cette spécialité comme pour toutes les autres, mettant ceux qui ont le cahier *numéro un* dans la première classe ceux du cahier *numéro deux* dans la deuxième classe, etc. Il examinera les cahiers, classe par classe. En procédant de cette manière, il lui sera facile d'établir une comparaison entre l'écriture des élèves qui écrivent dans le même numéro. L'effet de cette comparaison sera de créer de l'émulation entre les élèves, ce qui manque bien souvent dans l'enseignement de cette branche.

En corrigeant l'écriture, le maître se borne à corriger dans chaque cahier la lettre la plus défec-

tueuse; il ne passe à des observations nouvelles que lorsque cette défectuosité a, à peu près, disparu. Appeler l'attention de l'élève sur plusieurs défauts à la fois, ou insister tantôt sur un défaut, tantôt sur un autre, c'est dérouter la bonne volonté.

En écriture, comme en toutes choses, ne cherchons pas à rompre le faisceau des mauvaises habitudes, mais prenons-les *une à une* pour en avoir plus facilement raison(1).

(1) Voir *Notes pédagogiques*, page 79.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Écriture : La leçon d'écriture comprend les exercices suivants: 1° lecture par les élèves des lettres ou des mots qu'ils vont avoir à copier; 2° explication orale, raisonnée et graduée des éléments graphiques, avec tracé au tableau noir; 3° exposition méthodique des principes ou conseils relatifs à la tenue du corps, du bras, du cahier, du crayon ou de la plume; 4° devoir d'application, avec surveillance et correction individuelle par le maître; 5° correction collective au tableau noir.

Les premiers éléments, c'est-à-dire les formes radicales et leurs dérivés, peuvent être exposées comme suit: les lettres formées de lignes droites et de courbes simples; les lettres formées de courbes combinées; les liaisons des lettres les unes avec les autres.

L'usage de l'ardoise n'étant pas autorisé pour la leçon d'écriture, les maîtres s'en tiendront strictement à cette règle: ils feront écrire tout d'abord sur le papier avec un crayon tendre et le plus tôt possible avec une plume.

Quant aux exemples, le programme recommande l'emploi des modèles litographiés mobiles. En conséquence, l'école devra posséder chacun de ces modèles en autant d'exemplaires qu'il y a d'élèves dans une division, afin que tous puissent copier le même en même temps, et que les explications s'adressent à toute une catégorie d'écoliers de même force. Car il est bien entendu que l'usage des modèles imprimés ne dispense en aucun cas le maître de faire au tableau noir, avec tracé à l'appui, une véritable leçon orale.

Avec les commençants surtout, aller lentement est une condition de réussite. On ne craindra donc pas de revenir sur un exercice manqué.

Toutefois, il ne convient pas de s'attarder trop dans les exercices préparatoires.

Un moyen très efficace d'améliorer les mauvaises écritures c'est de n'exiger que la correction d'un seul défaut à la fois: diviser la difficulté, c'est la résoudre plus facilement.

Enfin il importe de ne jamais perdre de vue si les exercices spéciaux sont excellents, on n'obtiendra pourtant une bonne écriture qu'en obligeant les élèves à soigner constamment tous leurs devoirs sans exception.

On veillera aussi à ce que tout ce qu'ils écrivent soit exempt de certains défauts nuisibles à la clarté du texte et à l'harmonie

de son aspect. L'emploi du papier libre, sans marge ni réglure rendra ici de précieux services.

On habituera l'élève à y tracer des lignes d'écriture droites, régulières, également espacées. On lui fera des observations du genre de celles-ci: voici une page commencée trop haut ou finie trop bas; voici un titre qui n'est pas au milieu de la page; voici le commencement d'un alinéa qui n'est pas mis en retrait; voici une marge irrégulière; voici un mot coupé à la fin de la ligne où la scission porte au milieu de la syllabe; en voici un autre dont les dernières lettres accumulées s'infléchissent sur le bord extérieur de la page, etc., etc.

Le jour de l'examen public, on doit produire les cahiers des élèves—et non pas des échantillons préparés spécialement en vue de l'examen, quelques jours auparavant. (*Règlement du C. C.*)

III

ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

I. Grammaire. (proprement dite.)—Il faut commencer à enseigner la grammaire aux enfants aussitôt qu'ils savent lire couramment, pourvu qu'en apprenant à lire, ils aient été initié saux rudiments grammaticaux: voyelles, consonnes, sortes d'*e*, classement des noms de personnes, d'animaux et de choses et éléments du nom(1).

On doit enseigner "la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire," c'est-à-dire qu'on doit suivre la méthode inductive dans l'enseignement de cette matière. *Faire découvrir les règles que l'on veut enseigner. Faire comprendre avant de faire apprendre:* voilà, en résumé, la méthode inductive appliquée à la grammaire.

Quelques exemples feront mieux comprendre la théorie ci-dessus exposée:

LEÇON INTUITIVE DE GRAMMAIRE: L'ADJECTIF

M.—Alfred, pourriez-vous soulever le poêle, mon pupitre?
E.—Non monsieur.
M.—Pourquoi?
E.—Parce que le poêle, le pupitre sont trop *lourds*.

(1) Voir *Notes pédagogiques*, N° 1, page 129.

M.—Lorsque vous regardez le soleil, la lune, les roues d'une voiture, le cerceau avec lequel vous jouez tous les jours, que pensez-vous de tous ces objets?

E.—Je pense qu'ils sont *ronds*.

M.—En regardant la neige, du lait, votre papier, à quoi pensez-vous?

E.—Je pense que tous ces objets sont *blancs*.

M.—Bien mes enfants, *les mots qui marquent la manière d'être des animaux ou des choses sont des adjectifs qualificatifs.*

Ainsi les mots *lourd, rond, blanc*, que vous venez de trouver sont des adjectifs qualificatifs.

Un autre exemple: On est arrivé, je suppose, au féminin des adjectifs. Le maître énonce ou dicte selon l'âge des élèves, la phrase suivante: *Louis est fort*; puis il demande de substituer *Louise* à *Louis* et de terminer la phrase; pas un enfant qui ne prononce ou n'écrive l'adjectif au féminin, avec un *e*. Que le maître donne ou fasse trouver encore quelques exemples semblables, qu'il appelle l'attention sur le changement qu'a subi l'adjectif; de là à faire déduire la règle générale, il n'y a qu'un pas, et les élèves le franchiront aisément.

On le voit, tout en employant la méthode *socratique*, nous nous sommes servis de celle qui s'appelle analytique. Nous avons fait trouver, par les élèves, un certain nombre d'exemples, qui tous présentaient un fait identique: la modification de l'adjectif au féminin par l'addition d'un *e* muet, et, de ces faits particuliers, ils sont remontés à la règle générale. Par la méthode synthétique, c'est-à-dire, en descendant de la règle aux exemples, nous montrerons la *raison* du fait identique et connu. Nous aurons alors constitué la science grammaticale sur ce fait.

Par le même procédé, c'est-à-dire, en partant de l'exemple pour arriver à la règle, l'étude de la

langue n'a plus rien de mystérieux. Les élèves apprennent avec plaisir et retiennent facilement ce qu'on leur a fait comprendre.

On oublie trop souvent que la *langue* a précédé la *grammaire* et que celle-ci n'est qu'un moyen de familiariser les enfants avec les règles du langage. C'est pour cette raison qu'on doit enseigner la grammaire en scrutant, examinant la *langue* dans ses différents détails pour que l'enfant, comprenant et retenant les règles du langage, sache parler et écrire correctement. Ce but particulier est subordonné à la fin générale de tout enseignement qui est de préparer l'enfant à la vie pratique.

Le rôle de l'enseignement grammatical étant défini, la méthode à suivre s'impose, c'est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves. Le premier, partant toujours de ce que ceux-ci connaissent, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile, fait *découvrir* aux élèves par l'enchaînement des questions orales ou des devoirs écrits, les conséquences d'un principe, les applications d'une règle, ou inversement, les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliqués. L'enfant acquiert ainsi graduellement la science grammaticale; *la grammaire ne précède pas;* elle n'est pas le point de départ; elle suit au contraire et vient éclairer la pratique. En se conformant à ce procédé naturel, on ne prend plus comme autrefois la forme pour le fond, les règles de la grammaire pour la langue elle-même.

C'est à tort que, pendant longtemps, on a

réservé à la troisième année du cours élémentaire l'étude des premières notions de langue française. De nos jours, l'enseignement grammatical a subi une transformation complète, aussi tous les auteurs compétents de méthode de lecture nous les présentent sous ce titre: "Enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'*orthographe*."

Tout en reléguant la grammaire au second rang dans l'enseignement de la langue, il faut aussi se mettre en garde contre une réaction à laquelle un grand nombre de personnes semblent se laisser aller trop facilement. Depuis quelques années, on combat à outrance la *science livresque;* certes, ce n'est pas sans quelques excuses, car on a tant abusé du *livre* dans le passé! mais il serait faux de conclure que les manuels ne rendent aucun service à l'école. Sans doute, l'enseignement oral a d'incontestables avantages, mais la mobilité de l'enfant ne permet pas de s'en tenir à ce seul exercice. Il faut que l'élève abandonné à lui-même retrouve dans un livre, aussi clairement écrit que possible le résumé de la leçon orale, c'est-à-dire les règles qui ont été formulées à la suite des applications qu'on en a faites.

On mettra donc une grammaire entre les mains des élèves, mais à quelle époque?—Aussitôt qu'ils savent lire couramment et écrire ce qu'ils lisent, *à la fin du cours préparatoire*, c'est-à-dire après une scolarité de deux ans.

II. Vocabulaire.—L'étude méthodique d'une langue comporte plusieurs genres d'exercices,

dont le plus important est l'étude du *vocabulaire* ou l'étude des mots. Les mots sont en effet les éléments indispensables du discours, puisque c'est par eux que les idées sont exprimées, rendues sensibles. Or étudier des mots, ce n'est pas simplement apprendre à les lire et à les écrire; c'est aussi et surtout chercher à en connaître la signification précise et les acceptions diverses. De là l'utilité des *définitions* qui servent de base à tous les autres exercices de langue.

Dans quel ordre grouperons-nous les mots à étudier? La réponse à cette question est facile. Si nous admettons que les exercices de vocabulaire doivent surtout être une préparation à la composition française, et que la principale qualité du style est la liaison des idées, il est tout naturel que les mots soient groupés par association d'idées.

ORDRE DES EXERCICES DE VOCABULAIRE

1. La *définition des mots pris dans leurs sens les plus ordinaires.*—C'est là l'*exercice fondamental* et celui qui doit être fait avec le plus de soin. Il est, en effet, indispensable que ces définitions soient *très bien comprises* avant de commencer les exercices plus difficiles. Pour obtenir ce résultat, il faut que le maître éclaire et justifie ces définitions. Il aura donc le soin de faire précéder chaque leçon d'une *causerie* familière dans laquelle, au moyen de l'image, ou en montrant les objets eux-mêmes, il fera comprendre le texte du livre.

2. Les *exercices oraux*, dans lesquels on constate par des questions habilement posées que la leçon a été suffisamment apprise.—Ces exercices peuvent être utilement complétés. On exigera, par exemple, que l'enfant trouve les principaux dérivés des mots étudiés: adjectifs, verbes, etc.; qu'il forme des familles de mots, ou des groupements par association d'idées, etc.

3. Les *exercices d'orthographe.*—Il est évident qu'en étudiant la signification des mots, on doit aussi apprendre à les écrire convenablement. Et pour donner de l'attrait à cet exercice, nous croyons qu'au lieu de les dicter isolément, il y a avantage à faire entrer ces mots dans de petites phrases qui en fixent le sens ou en rappellent la signification.

4. *Composition française.* (Exercice oral et écrit à compléter avec les mots de la leçon du jour.) —Nous sommes persuadés qu'un puissant moyen de stimuler l'enfant et de le forcer à réfléchir sur ce qu'il vient d'apprendre, consiste à l'obliger à en faire l'application en reconstituant un texte où les mots étudiés auront été à dessein omis.

5. *Elocution.*—Ces exercices consistent à reproduire oralement et de mémoire la *composition française* dont on vient de parler. Les enfants arrivent très vite à rendre le mot à mot et ils s'assurent ainsi un double avantage. D'abord, ils apprennent à parler, c'est beaucoup; de plus en retenant un texte où se trouvent les mots dont ils ont étudié le sens, ils se rendent plus facilement compte de l'emploi de ces derniers.

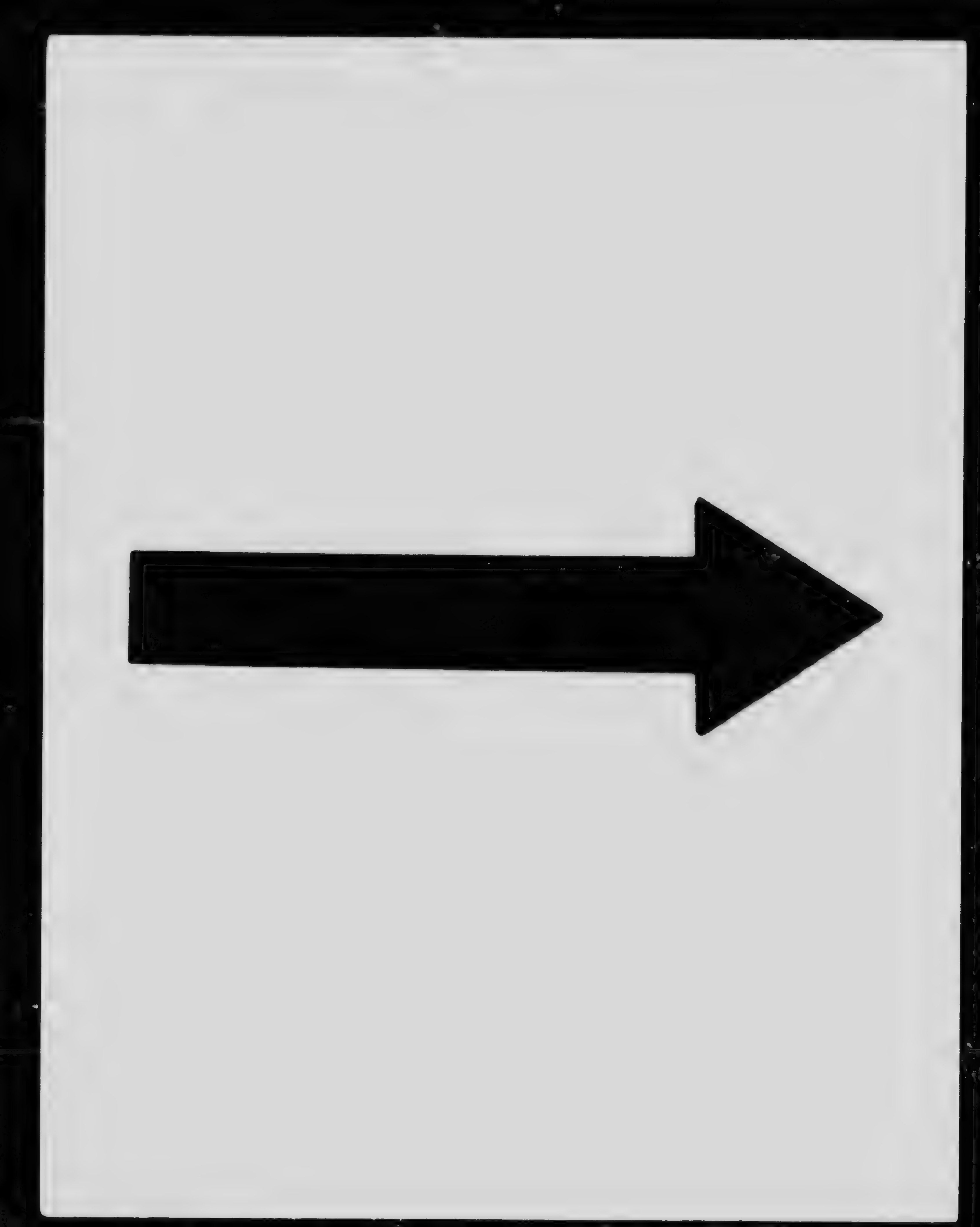
6. *Invention.*—Dans ces exercices, les enfants auront à exprimer des pensées avec chacun des mots définis. Il n'y a peut-être pas de travail qui prépare mieux à la rédaction. Bien conduite, cette recherche des idées excite l'émulation, requiert la réflexion, habitue au raisonnement; c'est une excellente gymnastique intellectuelle. Si, avec cela, on a soin d'exiger que les pensées soient le moins banales possible, et correctement exprimées, cet exercice constitue une des meilleures leçons de français.

III. Invention.—Nous venons de mettre en relief l'importance des exercices d'invention. Entrons dans plus de détails.

L'enseignement de la langue par l'élocution doit commencer dès que l'enfant nous est confié. Voilà une vérité pédagogique qui trouve son application immédiate dans les exercices d'invention.

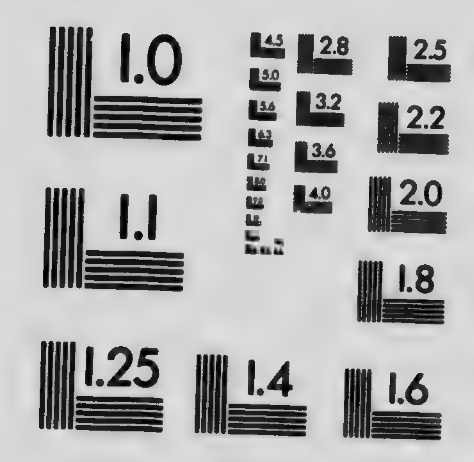
Par des exercices très simples, les instituteurs s'efforcent de faire parler leurs petits élèves; ils les obligent à nommer, énumérer, classer des choses *connues, mises sous les yeux* le plus souvent possible. Ils pourront, mais un peu plus tard, raconter des historiettes que les enfants seront appelés à reconstituer dans leur langage, bien incorrect sans doute, (qu'on corrigera avec soin), mais très intéressant parce que personnel, et d'ailleurs, d'autant moins incorrect que les questions auront été plus judicieusement posées et plus claires.

Nous conseillons aux instituteurs de diriger



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART

(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)





tout d'abord leurs efforts sur l'*élocution* et sur la *disposition*, le travail d'invention étant naturellement très simplifié, puisque les élèves ont seulement à décrire des choses qu'ils voient.

Dans une seconde série d'exercices, les enfants auront à décrire des objets qui ne seront plus placés sous leurs yeux, mais qu'ils connaissent néanmoins fort bien. Ils auront ainsi l'occasion de cultiver leur *mémoire* et leur *imagination*. L'effort d'*invention* est encore très faible, l'élocution restant leur principale préoccupation.

Plus tard on donne une simple formule, un canevas, c'est alors que l'*invention* proprement dite devient l'objet des efforts de l'élève. Mais l'habitude qu'il a contractée de classer ses idées (*disposition*) et de les exprimer correctement (*élocution*) lui facilite ce travail, car il a déjà acquis la notion du plan, de la méthode, qui lui fait trouver plus facilement les *idées essentielles*, autour desquelles viennent se grouper naturellement les *idées secondaires* ou *accessoires*.

LEÇONS PRATIQUES D'INVENTION

Cours elementaire (premier degré).—1° Dire ce que fait le bon écolier: il *écoute, obéit, travaille, prie le bon Dieu, respecte son maître, fait bien ses devoirs.* 2° Trouver un nom de personne; *cultivateur.* Indiquer une action faite par le cultivateur: *labourer.* Dire ce que le cultivateur laboure: *son champ.* Réunir ces trois éléments pour en former une petite phrase (proposition): *Le cultivateur laboure son champ.*

Cours elementaire (deuxième degré).—Phrases a modifier.—Changez dans les phrases que vous allez écrire, le nom en italique par celui des noms féminins suivants qui a le même sens, et mettez l'adjectif au féminin:

1° Constitution, intelligence, nation, tenue.
2° Ame, contrée, histoire, musique.
1° Un *esprit* vif comprend facilement les leçons qu'on lui donne.
Un *tempérament* chétif ne saurait supporter de grandes fatigues.
Un *maintien* modeste charme tout le monde.
Le *peuple* juif a méconnu le Messie qu'il a si longtemps attendu.
2° Un *cœur* envieux se ronge et se fait son propre tourment.
Un *récit* nouveau intéresse vivement notre curiosité.
Un *pays* étranger n'a pas pour nous les charmes de la patrie.
Un *concert* mélodieux flatte agréablement nos oreilles.

CORRIGÉ

1° Une *intelligence* vive pénètre promptement la raison des choses.
Une *constitution* chétive ne résiste guère à une longue maladie.
Une *tenue* modeste plaît surtout dans un jeune enfant.
La *nation* juive a rejeté le sauveur et l'a fait mourir.
2° Une *âme* envieuse ne connaît point la paix ni le bonheur.
Une *contrée* étrangère ne fait point oublier le ciel de la patrie.
Une *histoire* nouvelle captive notre attention.
Une *musique* mélodieuse est un doux et agréable délassement.

COURS SUPERIEUR.—ECRIRE CINQ PENSEES SUR LE MOT: DIEU.

1° L'homme propose et Dieu dispose.
2° L'amour de *Dieu* adoucit nos peines.
3° Il faut élever les enfants dans la crainte de *Dieu*.
4° La crainte de *Dieu* est le commencement de la sagesse.
5° Autrefois les princes ne relevaient que de *Dieu* et de leur épée.
6° La voix du peuple est la voix de *Dieu*.

IV. La dictée.—La dictée est l'un des exercices qui familiarisent le plus tôt l'enfant avec les règles de la langue maternelle. Cependant pour que l'enfant profite de cette efficacité, il faut non seulement que la dictée serve à l'enseignement de l'orthographe, mais encore qu'elle constitue

une excellente préparation à la rédaction et serve à la culture générale de l'esprit.

Choix des dictées:—Le texte de la dictée doit être en rapport avec le degré du développement intellectuel des élèves. Avec les commençants, ce sont de simples mots, puis, de petites phrases faciles, isolées ou en texte suivi. Au cours moyen, on dicte de petits morceaux littéraires: des anecdotes, des descriptions, des traits de morale, de religion ou d'histoire, etc. En général, la dictée doit être courte: en cela, comme en toutes choses, ce n'est pas la quantité, mais la qualité qu'il faut donner.

Comment dicter.—La dictée doit être faite à haute et intelligible voix, et le maître ne doit pas omettre les liaisons, ni manquer de s'arrêter à quelques signes de ponctuation sans lesquels telle ou telle phrase est incompréhensible. Ce serait augmenter inutilement les difficultés. Il ne faut pas dicter, sans l'écrire au tableau et en donner le sens, un mot que l'on donnerait aux enfants pour la première fois.

Correction de la dictée.—Avec les jeunes enfants, le maître épelle lui-même la dictée et chaque élève corrige son cahier. Au cours modèle et au cours académique, l'élève a assez de raison pour faire des corrections sur le cahier d'un camarade. Le maître devra voir à ce que les enfants prennent les précautions exigées par l'ordre et la propreté. Les élèves de ces deux cours sont capables d'épeler tout aussi avantageusement que

le maître pour le profit commun: celui-ci ne doit pas prodiguer ses forces dans une fatigue inutile. Il est très important d'habituer les élèves à une épellation intelligente, et voici comment il faut procéder:

Chaque élève épelle une phrase entière d'un point à l'autre, mais il ne nomme pas les lettres de tous les mots, ce qui prendrait un temps considérable et n'apprendrait rien à ceux qui écoutent. Il prononce simplement le mot et rappelle l'acception grammaticale dans laquelle il est employé. Ainsi il dira *on*, pronom indéfini, et non pas *o*, *n*, *on*;—*là*, adverbe, et non pas *l à accent grave là*;—*dans*, préposition, et non pas *d*, *a*, *n*, *s*, *dans*, etc. Il épelle exclusivement et lettre par lettre les mots qui offrent quelque difficulté, à raison ou du genre ou de l'accord. Autrement, on risquerait de laisser passer des fautes et l'on perdrait l'occasion de faire des remarques utiles.

L'élève correcteur ne se bornera pas à souligner le mot mal orthographié; la correction doit être faite au crayon autant que possible et placée au-dessus du mot.

Lorsque l'épellation de la dictée est terminée, le maître invite les élèves, qui n'auraient pas compris quelques corrections, à se lever et donne à chacun les explications nécessaires. Chaque dictée ainsi corrigée doit être *remise au propre* dans le cahier des devoirs journaliers.

Au commencement, et *quelques fois* dans le courant de l'année, il conviendrait que les dictées

(après avoir été revues au propre) fussent relues et étudiées au tableau noir, sous la direction du maître, afin d'habituer les élèves à une correction vraiment intelligente. Souvent les enfants jouent un rôle trop passif.

CONSEILS PRATIQUES

COURS ELEMENTAIRE.—Les dictées seront très courtes et le sujet sera toujours à la portée des enfants. Si quelques termes ne sont pas connus des élèves, il faudra les expliquer, les écrire au tableau, les épeler et au besoin les faire copier.

Pour qu'une dictée au cours élémentaire constitue un exercice intelligent et profitable, il est nécessaire qu'elle soit expliquée et commentée en commun par le maître et les élèves, de telle sorte que ceux-ci n'y rencontrent pas de difficultés insurmontables, tout en ayant un effort à faire pour éviter les fautes.

Les questions et les explications ont pour but de faire comprendre aux élèves les mots qu'ils vont écrire ou de s'assurer qu'ils les comprennent. Questionnez souvent sur les *contraires*, sur les *mots de la même famille* (noms, adjectifs, verbes correspondants,) sur les termes se rattachant à une même *idée générale;* faites souvent du *vocabulaire* qui complète le texte dicté. Indiquez quand ce sera possible une *maxime* qui résume l'idée principale de la dictée. Enfin, proposez de nombreux *exercices* d'application, de formes variées; les

maîtres choisiront ceux qui conviendront à la force de leurs élèves.

COURS MODELE ET ACADEMIQUE.—Dès le cours modèle, et à plus forte raison au cours académique, le vocabulaire des enfants est suffisamment étendu pour que le maître ne se croie plus tenu de faire une étude rigoureusement méthodique des mots de la langue et de composer lui-même la matière de ses dictées, comme il l'a fait dans le cours élémentaire. Il a plus de latitude pour le choix des textes, et il lui est permis de faire aux bons auteurs des emprunts fréquents. Ces textes devront toujours être le développement d'une idée morale ou de quelque notion utile se rapportant, autant que possible, au programme de la semaine. Les élèves doivent y trouver l'application des règles de grammaire.

L'exercice d'orthographe, sans être détourné de sa destination essentielle, prendra alors la forme d'une leçon des plus intéressantes et des plus profitables de langue française. Voici la marche qui nous paraît la plus rationnelle et que nous nous permettons de recommander:

Le titre du morceau à dicter n'a pas toujours besoin d'explication; il est bon pourtant parfois d'en faire l'objet de quelque observation ou d'un développement capable d'exciter l'intérêt des élèves et de leur faire désirer la lecture du texte qu'il annonce. L'indication du nom de l'auteur, quelques mots sur sa vie, ses œuvres, le rôle qu'il a pu jouer, tendent au même but.

Le maître lit alors lentement le texte avec l'intonation exacte qui donne à la phrase tout son relief.

L'étude du *fond* précède naturellement celle de la *forme*. Les élèves doivent dégager eux-mêmes, sous la direction de l'instituteur, l'idée ou les idées principales du morceau et en faire brièvement le commentaire. On ne doit pas consacrer trop de temps à cet exercice. On serait mal avisé d'en faire, pour ainsi dire, une seconde leçon greffée sur la première.

Viennent ensuite quelques remarques sur le style, puis l'explication des termes inconnus ou dont le sens a besoin d'être précisé. C'est là que se placent les remarques sur l'orthographe d'usage, les exercices sur les homonymes, les synonymes et leçons d'étymologie usuelle.

Du vocabulaire on passe à la grammaire. Le texte peut contenir des difficultés que les leçons antérieurement données ne permettent pas de résoudre. Dans ce cas, le maître signale le point difficile, énonce la règle ou la fait rappeler par un élève sans plus insister. Il faut, en général, réserver pour le moment de la correction, tout ce qui relève du programme déjà parcouru.

Ce n'est qu'après avoir fait ce travail préliminaire que le maître dicte.

On a beaucoup vanté, dans ces derniers temps, la dictée dite *moderne,* qui consiste à faire écrire en un quart d'heure au plus les passages difficiles que l'on détache d'un texte de plusieurs pages.

Le procédé a du bon. Mais nous ne conseillons pas d'en faire régulièrement usage. C'est déjà un inconvénient grave que de dicter des expressions sans suite au lieu d'un tout complet qui est pour les élèves un *modèle de style*. Ajoutez que la leçon ainsi faite est très fatigante pour le maître et sans grand intérêt pour les élèves. Enfin, l'accumulation des difficultés dans un temps relativement très court peut être un bon moyen pour connaître la force des élèves, mais elle est un médiocre procédé au point de vue de l'instruction et de la formation intellectuelle.

Il faut, après avoir dicté, laisser aux enfants un temps suffisamment long pour qu'ils relisent leur travail. Dans la correction de la dictée, qu'on ne s'attarde pas à épeler les mots dont l'écriture ne présente aucune difficulté, et qu'on insiste surtout sur les explications grammaticales ayant trait à la leçon précédente.

L'enfant n'a plus qu'à faire, soit en classe, soit à la maison, le relevé intelligent des termes qu'il a mal orthographiés. On peut exiger, par exemple, une liste complète des mots présentant une faute contre l'usage. Pour des fautes contre la grammaire, comme l'orthographe est expliquée par le sens, c'est le membre de phrase tout entier qui doit être relevé.

Enfin, autant que possible, le maître fera bien de rattacher au texte de la dictée les exercices

grammaticaux donnés comme devoirs à faire dans la famille en application à la leçon du jour(1).

LEÇONS MODÈLES

COURS ÉLÉMENTAIRE

Notions préliminaires: Mots et syllabes.

I

JOSEPH

Joseph est un bon petit enfant.
Chaque matin sa mère le conduit à l'école.
Il sait déjà lire, écrire, dessiner.
Son maître est content de lui.

QUESTIONS ET EXPLICATIONS.—Que vient faire Joseph à l'école? Qu'apprend-il encore? Joseph est-il bon élève?—*Le matin.* Comment nomme-t-on les différentes parties du jour? Matin, matinée, midi, après-midi, soir, soirée, nuit.—Quel est le contraire de *bon*, de *petit*, de *content?* Quand le maître est-il *mécontent* d'un élève?

EXERCICES.—Comptez les mots.—Lisez en séparant les syllabes.—Indiquez le nombre de syllabes de chaque mot.—Copiez en séparant les syllabes par un petit trait horizontal. (Faire remarquer le cas des consonnes doubles: clas-se, des-si-ner.)

Même exercice avec les mots: mère, école, chemin, buisson, jeu, classe, tableau, bureau, camarade, lecture, écriture, calcul.

---

(1) Voir notes pédagogiques, N° 2, page 130.

II

LES MÉTAUX

La serrure de la porte est en fer, le bouton est en cuivre, le tuyau est en plomb ou en zinc, la pièce de monnaie est en or en argent ou en bronze.

Questions et explications.—Quelle est la couleur du cuivre? du plomb? de l'or? de l'argent?—Que fait-on encore avec le fer avec le cuivre? etc.—En quoi sont faits: votre plume, votre couteau, les scies, les ciseaux, les marteaux, les limes, les machines à vapeur, les rails, etc?—Quel est le métal le plus employé?—Quel est celui qui coûte le plus cher?

Exercices.—Vocabulaire à expliquer et à faire copier: *Serrure*, serrurier, serrurerie; clef, pêne, gâche, ressort.—*Porte*, seuil, battant, vantail; ouvrir, fermer, entrebailler, condamner. —*Fer*, forgeron, mécanicien, forge, fonderie; tôle, acier, fonte; houille; forger, souder, (braser) fondre.—*Cuivre*, vert-de-gris. —*Monnaie*, porte-monnaie, bourse; acheter, vendre, payer, emprunter, rendre.

Trouvez cinq mots d'une syllabe, cinq mots de deux syllabes, cinq mots de trois syllabes, cinq mots de quatre syllabes.

Quel est dans la dictée, le mot qui compte le plus de syllabes?

COURS MOYEN ET SUPÉRIEUR

I

L'AMOUR FRATERNEL

Rien n'est plus beau à voir que l'union parfaite entre les membres d'une même famille; rien ne plaît tant aux parents que cette paix et cette harmonie(1). Vous donc, enfants qui êtes frères ou sœurs, gravez profondément dans votre cœur ces sages paroles. Soyez assurés que vous maintiendrez cet accord parmi vous, si vous aimez sincèrement ou si vous vous faites des concessions(2) réciproques(3). Et comment n'auriez-vous pas les uns pour les autres l'affection la plus vive et la plus tendre? Vous habitez le même toit, vous partagez les

7

caresses d'une même mère, vous êtes groupés autour du même foyer, vous nous nourrissez à la même table. Il est donc bien naturel que vous viviez en bonne intelligence et que vous soyez étroitement unis par les liens de la plus forte amitié.

EXPLICATIONS SUR LE TEXTE

(1) ***Harmonie***, accord, concorde; est employé ici au figuré; au propre, il signifie accords des sons.

(2) *Concession*. Désistement de ses prétentions.

(3) ***Réciproque***. Mutuel, qui se communique de l'un à l'autre.

EXPLICATIONS GRAMMATICALES

GRAMMAIRE PROPREMENT DITE.—Dans les verbes *plaire*, *déplaire*, etc., l'*i* prend un accent circonflexe lorsqu'il est placé avant le *t*.

Conjugaison du verbe être.—*Présent*. Je suis, tu es, il est, nous sommes, vous êtes, ils sont. *Passé défini*: Je fus, tu fus, il fut, nous fûmes, vous fûtes, ils furent. *Present du subjonctif*: Que je sois, que tu sois, qu'il soit, que nous soyons, que vous soyez, qu'ils soient.

FAMILLES DE MOTS.—*Caresse*, caressant, caresser.—*Nourri*, (observer que tous les mots de cette famille prennent deux r) nourriture, nourricière, nourrissage, nourrisant, nourrisseur, nourrisson.

EXERCICES

GRAMMAIRE.—1. Faire l'analyse des noms des deux premières phrases de sa dictée.—Construire cinq phrases dans lesquelles rentreront les verbes *plaire* et *déplaire* à la 3e personne du singulier du présent du mode indicatif.—3. Conjuger le verbe *être* au présent, au passé défini, au présent du subjonctif en ajoutant un attribut.—4. Trouver et expliquer les mots de la même famille que *caresser* et *nourrir*.

REDACTION.—Rédigez en d'autres termes la dictée ci-dessus, l'*Amour fraternel*.

On voit que la dictée donne occasion de faire plusieurs exercices lexicologiques très importants.

V. De l'analyse.—L'analyse est une des parties importantes de toute linguistique, une sorte de dissection du discours. Par l'analyse on habitue l'enfant à examiner, comparer et raisonner. Mais il faut bien se rappeler que *l'analyse est une décomposition raisonnée du discours* et non point un escamotage. Ainsi, l'habitude invétérée d'accordée un complément ou régime à chaque préposition est "un moyen commode que l'ignorance a inventé au profit de la paresse," a dit quelque part Larousse. La préposition n'est qu'un intermédiaire; il ne faut pas lui donner un complément au détriment du verbe(1).

Dans cette phrase: *Montcalm fut vaincu par Wolfe sur les plaines d'Abraham*, on doit dire que *Wolfe* est complément indirect, et *Plaines* complément circonstanciel (circonstance de lieu) du verbe passif *être vaincu*. Cette manière d'analyser oblige les élèves à faire des distinctions importantes, à établir un rapport entre deux mots souvent fort éloignés l'un de l'autre, et à préciser la nature de ce rapport: la réflexion devient de cette façon un effort obligatoire. D'après la très vieille méthode qui consiste à donner un régime à la préposition, *Wolfe* est le régime de la préposition *par*, et *Plaines* régime de la préposition *sur*. Certes, ce mode d'analyse ne laisse pas d'être accessible aux plus

(1) Dans la phrase qui suit, voici comment on doit analyser les deux prépositions *par* et *sur*:
Par | prép., unit *Wolfe* à *fut vaincu*.
Sur | prép., unit *Plaines* à *fut vaincu*.

faibles cerveaux, mais il ne dit rien à l'esprit; c'est un pur latinisme qui n'a nullement sa raison d'être dans la langue française si complète par elle-même.

Il y a dans l'analyse deux parties qu'on ne saurait séparer: l'*analyse grammaticale et l'analyse logique*. La première s'occupe des mots en particulier et de leurs fonctions; la seconde étend l'horizon, et s'applique à reconnaître les *pensées* ou *propositions* contenues dans une phrase, à déterminer le rôle que joue chacun des éléments de la proposition. Mais il faut absolument que ces deux choses se suivent, se lient, qu'elles constituent une véritable analyse de la langue française, qu'elles soient utilisées en vue du langage et de la rédaction. L'analyse doit être dépouillée de toute définition métaphysique, des règles abstraites qui sont pour les enfants des exercices rebutants.

L'*analyse grammaticale* s'arrête au mot pour en reconnaître l'espèce, la signification, la modification et la fonction.

L'*analyse logique* étudie les propositions, leurs espèces et les rôles qu'elles ont à jouer dans la phase. "Elle circonscrit, dit Mansard, dans des limites déterminées, l'étendue des rapports des mots, en décomposant la phrase en propositions, et en établissant que les mots d'une même proposition se complètent entre eux; et ensuite elle enseigne les lois d'après lesquelles les propositions s'enchaînent pour former une phrase; elle indique la fonction de chacune d'elles; elle montre comment les phrases s'unissent pour continuer le discours."

La fonction de la *proposition* dans la phrase, du *mot* dans la proposition, voilà la base, le point de départ des deux systèmes d'analyse: logique et grammaticale.

On a entouré l'*analyse* de tant de difficultés, on l'a revêtue d'un caractère tellement spéculatif que les enfants n'en comprennent pas l'importance. Cet exercice a été frappé de stérilité, si bien qu'en maints endroits on s'est écrié: "Plus d'analyse! qu'on cesse de rebuter les enfants par ces analyses prétendues grammaticales qui sont pour eux des hiéroglyphes indéchiffrables."

Avant de faire analyser les élèves par écrit, il est nécessaire de les habituer à observer, réfléchir et raisonner au moyen d'exercices oraux. Ainsi, le maître fait lire une phrase claire et simple; puis il s'assure si les élèves en ont bien saisi le sens, et il explique ou fait expliquer le rôle que chacun des mots joue dans la construction de la phrase. Après quoi il donne cette phrase à copier. De cette façon, on a tout à la fois une leçon de logique pratique et une leçon d'orthographe. Ce procédé est conforme aux règles élémentaires du langage qui a lui-même la proposition pour base. On comprend aujourd'hui que l'enseignement grammatical doit s'attacher à la langue vivante, telle qu'on la parle et on l'écrit, et *partir de l'étude de la proposition*. PARLER: n'est-ce pas exprimer des pensées, c'est-à-dire formuler des jugements et les rendre par le langage dans une série de propositions?

Voilà pourquoi nous sommes en faveur de l'introduction de l'analyse logique, même dans les écoles élémentaires. Le mot semble, il est vrai, désigner une science passablement élevée, mais cette analyse n'est vraiment qu'une simple application de la grammaire élémentaire; elle ne comprend rien autre chose que la décomposition matérielle d'une phrase en ses propositions et d'une proposition en ses trois termes: *sujet*, *verbe* et *attribut*.

En résumé, l'analyse grammaticale, c'est le *compte-rendu des mots*, et l'analyse logique *le compte-rendu des propositions*.

En y réfléchissant, il est facile de saisir quels précieux services l'analyse logique, marchant de front avec l'analyse grammaticale, peut rendre à la rédaction, *Rédiger*, n'est-ce pas *arranger* en un certain ordre des propositions *pour construire une phrase*? *Rédiger*, n'est-ce pas savoir rattacher à une proposition principale des propositions subordonnées? Pour cela il faut connaître au moins la nature de la proposition, connaissance que l'on acquiert par l'analyse logique.

Trop souvent, dans nos écoles canadiennes, les différents exercices qui constituent l'*enseignement grammatical* forment respectivement *une branche isolée*. Ce procédé est antipédagogique: tout dans l'étude de la langue maternelle doit tendre vers un but commun: la langue et la rédaction. Faire de l'analyse une chose à part, une sorte de gymnastique étrangère, en quelque sorte,

à l'esprit même de la langue, c'est une grave erreur(1).

CONSEILS ET LEÇONS PRATIQUES

Nous estimons que l'analyse est *une* et *indivisible* et que, pour être complète, elle doit porter sur trois points essentiels:

La décomposition de la phrase en propositions;

La décomposition de chaque proposition en ses éléments constitutifs;

L'examen de chaque mot au triple point de vue de sa *nature*, de sa *forme* et de sa *fonction*.

Les deux premiers exercices constituent ce qu'on est convenu d'appeler l'analyse logique. Il est bon de s'en occuper à l'école primaire, pourvu que les propositions à analyser soient simplement des principales coordonnées ou tout au plus des complétives bien caractérisées. Il est inutile, pensons-nous, de nous égarer dans le dédale des subtilités créées par les grammairiens.

Le troisième exercice constitue l'analyse grammaticale proprement dite. Il ne présente aucune difficulté pour qui en comprend bien la portée et le but.

Tel nom s'écrit au pluriel parce que l'article qui l'accompagne indique qu'il s'agit de plusieurs objets. Tel qualificatif s'écrit au pluriel ou au singulier parce qu'il qualifie un nom pluriel ou

(1) Voir *Notes pédagogiques*, N° 3, page 130.

singulier. De même pour le verbe qui prend la terminaison plurielle, parce que son sujet est pluriel ou qu'il se rapporte à plusieurs sujets singuliers.

Toute l'économie de l'analyse est là: savoir distinguer le rôle joué dans la phrase par chacun des mots constituant cette phrase.

La recherche de la fonction est la partie la plus difficile de l'analyse. Aussi ne doit-on s'en occuper bien sérieusement qu'au degré supérieur, ayant soin d'étudier la nature et la forme dans les autres divisions.

Ainsi comprise, l'analyse constitue un exercice vivant, animé et fructueux.

Autrefois (et même encore aujourd'hui) on a abusé de l'analyse. Mais ce n'est pas une raison pour rejeter cet important exercice. Il est bon d'habituer les enfants à observer, à réfléchir et à raisonner.

Voici un modèle d'analyse d'après la méthode exposée:

PHRASE A ANALYSER

Un homme de la campagne se plaignait à un homme de la ville que les sauterelles ravageaient ses prés.

Analyse de la phrase

Dans cette phrase, il y a *deux propositions:*

1ère prop.: Un homme de la campagne se plaignait à un homme de la ville. 2e prop.: que les sauterelles ravageaient ses prés.

1ère Proposition

sujet	*verbe*	*Compléments*
un homme de la campagne	(*se*) plaignait	direct: se indirect: un homme de la ville.

2ème Proposition

sujet	*verbe*	*Compléments*
les sauterelles	ravageaient	direct: ses prés.

Analyse des mots

Un	adj. num. m. s. dét. *homme.*
homme	n. c. m. s. sujet de *se plaignait*
de	prép. unit *homme à campagne.*
la	art. s. f. s. dét. *campagne.*
campagne	n. c. f. s. compl. déterminatif de *homme.*
se	pr. pers. 3e. pers. du m. sing. représente homme, complé. dir. de *plaignait.*
se plaignait	v. pron. *se plaindre,* 4e conj. ind. à l'imparf. 3e. per. du s. (*se plaindre, se plaignant, s'étant plaint, je me plains, je me plaignis,* irrégu.
à	prép. unit *se plaignait à homme.*
un	adj. numéral, m. s. dét. *homme.*
homme	n. c. m. s. compl. indir. de *se plaignait.*
de	prép. unit *homme à ville.*
la	art. s. f. s. dét. *ville.*
ville	n. c. f. s. comp. dét. de *homme.*
que	conj. unit la prop. précédente à la prop. suiv.
les	art. s. f. p. dét. *sauterelles.*
sauterelles	n. c. f. p. suj. de *ravageaient.*
ravageaient	v. act. (*ravager*) 1ère conj. m. ind. à l'imp.: *ravager, ravageant, ravagé, je ravage, je ravageai.*
ses	adj. poss. m. p. dét. *prés.*
prés.	n. c. m. p. compl. dir. de *ravageaient.*

DES COMPLÉMENTS CIRCONSTANCIELS

Quand les élèves sont suffisamment avancés, il faut leur faire remarquer que les verbes peuvent avoir aussi, outre les compléments *directs* et *indirects*, un autre complément appelé *circonstanciel*, parce qu'il complète le sens du verbe au moyen

d'une idée accessoire de *lieu*, de *temps*, de *manière*, de *but*, de *cause*.

Ex.: *Deux renards entrèrent la nuit par surprise, dans un poulailler, pour surprendre poules et poulets.*

Nuit,	compl. circ. de *entrèrent*, circonstance de temps.
Surprise	compl. circ. de *entrèrent*, circonstance de manière.
Poulaillier	compl. circ. de *entrèrent*, circonstance de lieu.
Surprendre,	compl. circ. de *entrèrent*, circonstance de but.

L'ANALYSE LOGIQUE

Avec les commençants, elle consiste à décomposer la phrase en propositions, à découvrir la principale et à reconnaître les parties essentielles de chaque proposition.

Ex.: "Pendant que les camarades jouent, *Paul*, accoudé sur la table *étudie* attentivement *sa géographie*, parce que l'examen approche.

En décomposant ce texte on a:

1ère Prop. *Paul étudie* pendant que ses camarades *jouent*, 1ère *subordonnée* qui indique le temps.

2e Prop. *Paul est* accoudé sur la table, 2e *subordonnée* qui indique le lieu.

3e Prop. *Paul étudie* attentivement, 3e subordonnée qui indique la manière.

4e Prop. Paul étudie sa géographie, *Principale.*

5e Prop. *Paul étudie*, parce que l'examen approche, 4e *subordonnée* qui indique le but.

Toutes ces propositions subordonnées sont des *complétives circonstancielles.*

Les enfants s'habituent promptement à reconnaître les parties de la proposition. Voici un modèle d'exercice:

1 2 3
Paul étudie sa géographie

Paul,	sujet.
Etudie,	verbe.
Géographie	complément.

1 2 3
Le ciel est bleu.

Ciel,	sujet.
Est,	verbe.
Bleu.	attribut

Il faut autant que possible faire marcher de front l'analyse grammaticale et l'analyse logique, l'une ne saurait aller sans l'autre.

Au cours supérieur, l'analyse logique revêt un caractère plus précis. Au lieu de faire commencer par trouver le nombre de propositions que renferme la phrase, il vaut mieux tout d'abord faire trouver les propositions principales; faire dire le sujet et l'attribut complet de chacune d'elles avec les propositions complétives qu'ils peuvent renfermer, et analyser ensuite ces dernières comme des compléments de tel ou tel terme, du sujet ou de l'attribut, avec indication du mot conjonctif qui sert de lien. Ce mode est rationnel. En effet, il n'y a absolument parlant que deux sortes de propositions: les *propositions principales*, celles qui ne dépendent d'aucune autre, et les *propositions complétives*, celles qui servent de complément. L'étude comparée des propositions complétives avec les compléments de même nature offre aussi de grands avantages(1).

VI. Exercices orthographiques ou devoir grammaticaux.—Les exercices orthographiques ne doivent pas seulement s'appliquer à l'étude des *mots*, l'étude des règles n'ayant pour but que l'ortho-

(1) Les instituteurs, les institutrices et les aspirants aux brevets de capacité peuvent consulter avec profit *l'Analyse grammaticale* et *l'Analyse logique* aux brevets de capacité, à l'Ecole Normale et à l'Ecole Primaire: la Cie J.-A. Langlais & fils éditeurs. C'est le seul ouvrage du genre approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique

graphe, mais ils doivent servir à réveiller l'idée chez l'enfant. C'est en cultivant la *pensée* qu'il faut en développer et régulariser l'*expression*, et non s'occuper exclusivement des règles du langage. "Pour réformer l'enseignement routinier, dit Wirth, qui exprime ici une idée émise bien avant lui par le P. Girard, il est essentiel de remplacer l'enseignement mécanique du livre qui arrête le progrès des élèves et leur inspire le dégoût de l'étude, par des *exercices de langue* qui, tout en s'occupant de la forme, excitent la pensée, l'imagination et même la conscience des élèves, et rendent l'enseignement agréable et profitable." C'est dire que dans un livre d'*Exercices orthographiques* ou de *Devoirs grammaticaux* les exercices d'invention, de lexicologie, de dérivation, de permutation, etc., doivent marcher de front avec l'enseignement grammatical proprement dit(1).

Il y en a qui ont voulu supprimer les exercices orthographiques pour les remplacer exclusivement par la parole du maître, les leçons de choses et les lectures expliquées. C'était exagérer la valeur pratique de ces procédés, d'ailleurs excellents. Les devoirs écrits permettent aux élèves de récapituler les leçons du maître et d'exercer leur initiative. Ce genre de travail familiarise les enfants avec l'orthographe d'*usage* ou l'étude des mots

(1) Il faut aux enfants une *grammaire d'idées*, et ce n'est qu'une *grammaire de mots* que l'on cherche à graver dans leur mémoire. (Le Père Girard.)

considérés isolément, et l'orthographe des *règles* ou les modifications que les mots subissent dans certaines conditions.

Les exercices orthographiques doivent être gradués avec soin. Loin d'accumuler les difficultés, nous devons chercher à les isoler pour les faire surmonter l'une après l'autre. Ils doivent être courts et contenir de fréquentes récapitulations, car la répétition est la condition essentielle du succès.

On ne doit pas négliger l'orthographe: une rédaction bien pensée et très bien ordonnée, mais remplie de fautes d'orthographe, ressemble à un édifice dont le plan serait l'œuvre d'un artiste, mais dont la construction aurait été confiée à de détestables ouvriers.

IV

LA RÉCITATION

Nous avons démontré précédemment, en traitant de l'enseignement de la lecture, le but et l'importance des *exercices de mémoire.* Nous ne reviendrons pas sur ce sujet.

Mais comment procéder ?

Avant de faire apprendre par cœur un morceau en vers ou en prose, le maître doit le lire à haute et intelligible voix, sur le ton naturel de la conversation ou du récit familier. Puis, il pose plusieurs questions aux élèves afin de s'assurer s'ils ont compris convenablement ce qui vient d'être lu, s'ils en ont saisi les beautés et senti la délicatesse.

De plus, il indique soigneusement la prononciation des mots et il explique les phrases qui pourraient ne pas être parfaitement comprises par des enfants(1).

LEÇON PRATIQUE

Le maître lit à haute voix la description poétique qui suit:

L'ÉGLISE DU VILLAGE

Je sais sur la colline
Une blanche maison:

(1) Voir *Notes pédagogiques*, page 130

Un rocher la domine,
Un buisson d'aubépine
Est tout son horizon.

Le clocher du village
Surmonte ce séjour;
Sa voix, comme un hommage,
Monte au premier nuage,
Que colore le jour.

Signe de la prière,
Elle part du saint lieu,
Appelant la première
L'enfant de la chaumière
A la maison de Dieu.

LAMARTINE.

Réflexion du maître: Cette description est faite pour laisser dans l'âme une douce et religieuse impression. Dans ces vers, le poète a voulu inspirer le respect et l'amour que l'on doit à la maison de Dieu.

Questions: 1° Quels sont les détails les plus touchants dont le poète s'est servi dans les vers qui précèdent ?

R.—*Un buisson d'aubépine —l'aurore —la prière—l'enfant.*
2° Indiquez un passage choisi avec un goût des plus délicats ?

R.—*Un buisson d'aubépine*
Est tout son horizon.

3° De quelle manière le poète peint-il l'aurore ?

R.—*Au premier nuage*
Que colore le jour.

4° Quelle est l'expression qui rend le rôle de la cloche du village ?

R.—*Signal de la prière.*

5° Quelle est le fonction des deux derniers vers:

L'enfant de la chaumière
A la maison de Dieu.

R.—Ils rapprochent d'une manière touchante ce qu'il y a de plus petit et ce qu'il y a de plus grand: *l'enfant et Dieu.*

EXERCICES DE GRAMMAIRE: Le maître peut aussi faire distinguer les mots des différentes parties du discours, indiquer le rôle qu'ils jouent dans la phrase, faire remarquer l'orthographe de certains autres mots, etc.

Avec des élèves avancés, les *exercices de mémoire* revêtent un caractère *plus littéraire.*

IV

RÉDACTION ET COMPOSITION

Savoir les règles de la grammaire par cœur, être capable d'écrire une dictée sans aucune faute et d'analyser les phrases les plus difficiles, ce n'est pas encore connaître sa langue maternelle· ce n'est qu'en posséder l'*orthographe*.

On connait bien sa langue, lorsqu'on est capable de la parler et surtout de l'écrire d'une manière convenable, avec goût et correction.

Apprendre à l'enfant à parler correctement et à *rédiger*, sans le secours de personne, soit une lettre, soit une description ou une narration, tel doit être l'objectif de l'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire.

La grammaire, la dictée, les devoirs grammaticaux, l'analyse ne doivent pas être considérés comme des matières séparées, mais bien comme les éléments d'un enseignement commun ayant pour but la *réduction* et le langage.

La valeur des mots, les rapports qui lient les mots, les règles qui président à l'arrangement des mots dans la phrase, enfin l'art de grouper les idées et de ranger les phrases dans un ordre parfait, voilà donc le quadruple objet de l'étude de la langue maternelle.

La rédaction ne constitue pas un exercice isolé, mais elle est partie inséparable de l'enseignement régulier de la langue maternelle. A l'aide des devoirs d'invention, on habitue les élèves à trouver les mots qui expriment des idées à leur

portée. C'est ici le temps de cultiver chez les enfants les facultés qui se rapportent à l'association des idées, à l'abstraction et à la généralisation. La formation des familles de mots, les contraires, les synonymes et les homonymes, voilà autant d'exercices qui concourent à la formation générale du vocabulaire. Lorsqu'on a éveillé dans l'esprit de l'enfant un grand nombre d'idées propres au milieu où il vit et qu'il sait rendre chacune de ses idées par un mot convenable, on commence la *composition:* de l'idée au jugement le passage est facile. De la proposition on arrive aisément à la phrase, puis à la rédaction proprement dite.

Les exercices qui conduisent à la rédaction sont variés. D'abord on exige peu de l'élève; par exemple, faire entrer dans une phrase le terme convenable qu'on a omis à dessein; ajoutez aux noms contenus dans la lecture, la dictée ou la copie, des adjectifs convenables; un verbe est donné, exiger qu'on adjoigne un sujet et un attribut ou un complément. Un peu plus tard, poser, sur un sujet donné, une série de petites questions auxquelles les élèves doivent répondre oralement, d'abord, puis par écrit; les rédactions d'après images plaisent aussi beaucoup aux enfants; une lecture est faite en classe, le maître écrit sur le tableau, sous forme de canevas, les idées principales du morceau ainsi lu, et les élèves rédigent un devoir d'après le plan donné. Plusieurs autres procédés peuvent également habituer l'élève

à exprimer oralement et par écrit les idées qu'il veut communiquer aux autres. Cette culture de l'esprit n'empêche pas l'étude de l'orthographe: elle la rend plus facile.

La *composition* viendra couronner le cours complet de la langue maternelle.

La composition comprend un travail tout entier: narration, description, *sans aucune autre indication que le sujet.* Les qualités que doit avoir une composition à l'école primaire sont: la la précision et la correction, le bon ordre des idées qui n'est que leur enchaînement logique. L'école primaire n'a pas mission de former des écrivains dans le sens ordinaire du mot, et ce qu'on est convenu d'appeler le *style* n'y a point sa place.

Mettre nos élèves en mesure d'écrire correctement une lettre de famille ou d'affaires "dans laquelle ils exposeront avec clarté ce qu'ils désirent ou ce qu'ils ont à soutenir de motifs bien choisis et bien placés," tel est le seul résultat que nous ayons à poursuivre. Pour arriver plus sûrement à ce résultat, nous devons habituer les enfants à ne rien écrire qui ne soit précis et correct.

Il est inutile d'ajouter que tous les sujets de rédaction ou de composition doivent être choisis en vue de l'éducation de la jeunesse. L'instituteur doit s'efforcer de produire dans l'enfant l'habitude de penser *raisonnablement* et *chrétiennement;* pour cela il faut s'y prendre de loin, et passer fréquemment le burin sur les mêmes traits(1).

(1) Voir *Notes pédagogiques* N° 4, page 133.

On peut obtenir des résultats satisfaisants en suivant l'une ou l'autre des deux méthodes que nous allons indiquer plus loin, ou en les suivant toutes les deux simultanément.

PREMIÈRE MÉTHODE DE RÉDACTION

(*Par l'imitation.*)

En premier lieu, on écrit un sujet de rédac[illegible]on au tableau noir:

Le ro[illegible]

1. Lire le développement du sujet en expliquant le texte.
2. Relire le modèle sans interruption.
3. Ecrire le canevas du modèle au tableau noir.

LE ROSIER

Développement.

Au printemps dernier, Louis avait un rosier qui déjà se couvrait de jolis boutons.

Si le temps était beau, il plaçait le rosier devant la fenêtre.

Le soir, il avait la précaution de le retirer de crainte du froid.

Un soir, le temps semblait fort doux; il négligea cette précaution.

Le lendemain matin, les roses étaient flétries par la gelée.

Louis pleura en le regardant; il se dit:

"Un seul moment d'oubli a donc tout perdu!"

Sa mère lui dit: "C'est une bonne leçon pour l'avenir."

Sa mère avait raison.

Louis apprit ainsi que faute d'un peu de soin, on perd souvent le fruit de son travail.

LE ROSIER

Canevas ou *Sommaire.*—Qu'avait Louis?—Où plaçait-il

ce rosier?—Quelle précaution prenait-il chaque soir?—Que fit-il un soir?—Qu'arrivait-il?—Que fit Louis?—Que dit-il?—Que lui dit sa mère?—Sa mère avait-elle raison?—Pourquoi?

Les élèves éprouvent moins de difficulté à composer d'après cette méthode: ils n'ont pas à s'occuper de l'invention, et durant la lecture du développement ils saisissent facilement la coordination de ce dernier. Quant au style, ils arriveront assez vite par l'imitation.

Quelque[illegible] contente d'écrire un plan ou *canevas* au tableau, san[illegible]e développement. De cette façon on juge mieux de la capacité de chaque élève et ce procédé exige l'effort personnel. Exemple.

RÉDACTION

La neige

PLAN: température—pluie—cristallisation—flocons—étoiles—influence de la neige.

(*Devoir de l'élève après correction du maître*).

"Quand l'air est à une température voisine de zéro, la pluie tombe à l'état de neige formée par la cristallisation tranquille des gouttes d'eau. Si l'air est agité, la neige tombe en flocons irréguliers, mais s'il est parfaitement calme, c'est sous forme d'étoiles à six rayons.

L'influence de la neige sur la conservation des plantes est un fait reconnu; elles les garantit contre le froid et donne plus d'action à la végétation que le printemps développe ensuite."

Les exercices de rédaction à l'école primaire doivent se borner aux *lettres d'affaires* et de *famille*, aux *narrations* familières et aux *descriptions* simples.

Traduction de vers en prose.

Un excellent exercice de style que nous fournit aussi la méthode d'imitation, consiste à faire reproduire en prose les sujets développés en beaux vers. Ce genre d'exercice ne saurait profiter qu'aux élèves un peu avancés.

Le principal changement que les élèves doivent faire subir aux vers *est la substitution de la construction grammaticale à l'inversion.*

Exemple

I

LE CIEL

Jusqu'au fond d'un ciel bleu, tranquille et transparent
Comme au fond d'un lac pur tout le regard se plonge:
L'air scintille moiré comme l'eau d'un courant,
Pur comme de beaux yeux, clair comme un front d'enfant,
Doux comme l'été dans un songe.

P. Lebrun

Traduction en prose

Un ciel bleu, tranquille et transparent est semblable à un lac azuré dans lequel plonge le regard; la lumière y scintille comme dans un courant limpide: il est pur comme l'azur des yeux ou le front lisse d'un enfant: il a tout le charme qu'on peut rêver à la plus belle saison de l'année.—

LE LION ET LE RAT

Entre les pattes d'un lion
Un rat sortit de terre assez à l'étourdie.
Le roi des animaux, en cette occasion,
Montra ce qu'il était et lui donna la vie.
Ce bienfait ne fut pas perdu.
Quelqu'un aurait-il jamais cru
Qu'un lion d'un rat eût affaire?
Cependant il advint qu'au sortir des forêts,
Ce lion fut pris dans des rets.
Dont ses rugissements ne purent le défaire.
Sire rat accourut, et fit tant par ses dents
Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage.
Patience et longueur de temps,
Font plus que force ni que rage.

Lafontaine.

Traduction en prose.

Un jeune rat sortit de terre entre les pattes d'un lion. Le roi des animaux montra son caractère magnanime: il laissa la

vie à ce petit étourdi. Ce bienfait ne fut pas perdu pour sa majesté. Aurait-on jamais pensé qu'un lion aurait besoin d'un rat? Cependant sire lion, au sortir d'un bois, se trouva pris dans des filets; il fit tout retentir de ses rugissements, et malgré ses efforts, il n'aurait jamais pu se débarrasser, si notre rat, plein de reconnaissance pour son bienfaiteur, ne fut accouru à son secours: il joua si bien des dents qu'il parvint à ronger une maille, et détruisant ainsi les filets, mit le lion en liberté. Que nous apprend cette fable? Que nous devons autant que possible obliger tout le monde.

DEUXIÈME MÉTHODE DE RÉDACTION

(Par la réflexion).

Un *sujet* est écrit au tableau noir. A l'aide de questions habilement posées, on fait formuler aux élèves plusieurs *propositions* se rapportant au sujet donné. Les propositions trouvées sont écrites au fur et à mesure, au tableau noir et copiées par tous les élèves.

Au préalable, il est urgent de faire comprendre aux élèves ce que c'est qu'une *proposition.* Ex.:

M.—Jean-Charles, allez au tableau et écrivez une proposition.

J.-C.—(Prend la craie). Je ne sais pas, monsieur!

M.—Vous vous trompez mon ami; vous savez ce que c'est qu'une proposition, vous allez voir. Regardez le tableau; de quelle couleur est-il?

J.-C.—Il est noir, monsieur.

M.—Ecrivez: *le tableau est noir.*

Voici un livre, comment est-il?

E.—Il est neuf.

M.—Ecrivez: *le livre neuf.*

Ce que J.-C. vient d'écrire au tableau, mes enfants, s'appelle des *propositions.* En faire formuler un grand nombre par les élèves et leur faire distinguer les trois éléments de la proposition: *sujet, verbe, attribut* et *complément.* Faire mettre les propositions aux trois *temps*: présent, passé et futur; apprendre aux enfants qu'un verbe peut avoir *plusieurs sujets* et *plusieurs compléments* et qu'un sujet peut avoir *plusieurs attributs.* Exemples:

1. *L'enfant est attentif.* (Sujet, verbe, attribut).
2. *Le maître instruit ses élèves.* (Sujet, verbe, complément).
3. Le PERE *et la* MERE *travaillent.* (Plusieurs sujets).
4. *Les bateaux transportent les* VOYAGEURS *et les* MARCHANDISES (Plusieurs compléments).

5. *Cet élève est* DOCILE *et* LABORIEUX. (Plusieurs attributs)
6. *Le Soleil* ECLAIRE *et* ECHAUFFE *la terre.* (Sujet suivi de plusieurs verbes).
7. *Je travaille en ce moment.* (Présent).
8. *J'ai travaillé hier.* (Passé).
9. *Je travaillerai demain.* (Futur).

SUJET: *L'enfant studieux.*

Le maître tient à la main une image représentant un enfant assis auprès d'une table sur laquelle il est accoudé et lisant attentivement dans une géographie. (Au besoin, le maître peut faire ce dessin au tableau).

Aristide.—Jean-Jacques apprend sa géographie.
M.—(s'adressant à toute la classe) prenez note de cette proposition:
1° *Jean-Jacques apprend sa géographie.*
Comment Jean-Jacques est-il installé pour étudier?
Aristide.—Jean-Jacques est accoudé sur la table.
M.—Ecrivez à la suite de la première cette seconde proposition se rapportant au *lieu:*
2° *Jean-Jacques est accoudé sur la table*
M.—Cette attitude de l'enfant ne vous dit-elle pas comment il étudie?
Aristide.—Oui, monsieur.
3° *Jean-Jacques étudie attentivement.* (manière).
M.—Pourquoi étudie-t-il ainsi?
Aristide.—C'est parce que l'examen approche.
4° *Jean-Jacques étudie parce que l'examen approche.*
M.—Par la fenêtre qu'il y a d'indiquée sur la gravure, qu'est-ce que Jean-Jacques aperçoit dans la rue?
E.—Ses camarades qui sont à jouer .
M.—Bien, ne pourriez-vous pas formuler une proposition marquant le *temps* où *Jean-Jacques* est à étudier?
5° *Jean-Jacques étudie pendant que les camarades jouent.*
M.—Mes enfants, vous avez donc découvert *cinq* propositions isolées se rapportant au même sujet. Maintenant, lisez ces propositions dans l'ordre qu'elles ont été écrites:
E.—Jean-Jacques apprend sa géographie.—Jean-Jacques est accoudé sur la table.—Jean-Jacques étudie attentivement.—Jean-Jacques étudie parce que l'examen approche.—Jean-Jacques étudie pendant que les camarades jouent.
M.—Etes-vous satisfait de votre rédaction, Joseph?
Joseph.—Non, monsieur; *ça ne se lit pas bien, ça sonne mal à l'oreille;* le mot Jean-Jacques est trop souvent répété.

M.—Ecrivez de nouveau votre rédaction en remplaçant le nom propre Jean-Jacques par un pronom convenable.

E.—(écrivant): *Jean-Jacques apprend sa géographie.—il est accoudé sur la table—et il étudie attentivement,—parce que l'examen approche,—pendant que les camarades jouent.*

M.—Ce n'est pas encore cela. Vous avez bien mis les propositions trouvées *à la file*, mais vous n'avez pas su les *arranger* convenablement. Direz-vous: *Jules fit sa toilette après avoir fait une promenade?* Ne vaudrait-il pas mieux s'exprimer ainsi: *Jules fit sa toilette, puis il alla faire une promenade.*

Dans une phrase, chaque proposition doit être à la place qui lui convient(1). Essayons donc, avec les propositions que nous venons d'écrire, de former une phrase que *notre oreille* acceptera.

Charles.—Moi, monsieur! "Jean-Jacques, accoudé sur la table, étudie attentivement sa géographie, parce que l'examen approche, *pendant que les camarades jouent.*"

M.—Cette phrase ainsi construite est-elle du goût de tout le monde?

Michel.—D'après la phrase de Charles, on croirait que les camarades *jouent pendant que l'examen approche*; tandis que c'est *pendant que Jean-Jacques étudie*, que ses camarades s'amusent. Il me semble qu'il vaudra mieux dire: "Pendant que les camarades jouent, Jean-Jacques, accoudé sur la table, étudie attentivement sa géographie parce que l'examen approche.

M.—Très bien! mon ami, voilà qui est bien arrangé. Vos *deux oreilles* vous ont servi d'excellents guides. A l'avenir, avant de mettre une rédaction au propre, relisez-en le *brouillon* à haute voix(2).

---

(1) La *phrase* est une suite de *propositions* formant un sens complet et servant à l'expression d'un raisonnement: *Comme la main de Dieu était sur Joram—son règne fut court—et sa mort fut affreuse.*—Cette phrase contient trois propositions.

La *période* est une suite de *phrases* dont les parties sont unies entre elles: *Celui qui règne dans les cieux et de qui relèvent tous les empires, à qui seul appartient la gloire, la majesté et l'indépendance,—est aussi le seul qui se glorifie de faire la loi aux rois—et de leur donner, quand il lui plaît, de grandes et terribles leçons.* Cette *période* contient quatre *phrases* ou *membres* de période. La période ne doit jamais être composée de plus de quatre à cinq membres.

(2) Il faut faire remarquer aux enfants que les *propositions* sont *reliées* par certains mots qui font l'office des *écrous* et des *chaînes* qui relient entre eux les wagons d'un même convoi de chemin de fer; les *relatifs* qui, que, dont, auquel, etc., et les *conjonctions* quand, depuis, que, tandis que, etc., etc.

Voilà pour *l'invention* et la *disposition*. Il reste encore l'*élocution* ou *ornement* avec lequel il faut familiariser les élèves, suivant leur âge et leur degré d'avancement intellectuel. Au moyen des questions, les élèves finissent toujours par trouver des expressions qui enjolivent la phrase, la rendent plus claire ou plus vive.

INVENTION ET DISPOSITION

"*L'incendie*

Au milieu de la nuit, j'entends tout à coup un bruit qui m'éveille. Je saute du lit; et j'aperçois une lueur qui annonce l'incendie.

INVENTION, DISPOSITION ET ORNEMENT

L'incendie

Au milieu de la nuit *silencieuse*, j'entends tout à coup un bruit qui m'éveille *brusquement*. Je saute du lit; je cours tout *effrayé* à la fenêtre, et j'aperçois une lueur *rouge* qui annonce l'incendie(1)."

N'est-ce pas que les termes ajoutés à la seconde rédaction en rendent la lecture plus agréable, et donnent à la petite scène qu'elle rapporte un *naturel* qui ne se trouve pas dans la première?

Cette méthode que nous venons d'exposer est rationnelle. *Invention, coordination* et *ornement*, voilà une marche tout à fait *naturelle*. Mais, disons-le, elle ne donne pas toujours les résultats attendus. Elle est sûre mais *lente*, et exige du maître et des élèves une somme considérable de travail. Voici les conditions d'une leçon donnée d'après cette méthode: 1. Préparation; 2. leçon orale; 3. correction: particulière et publique; 4. dictée du modèle. De temps en temps, il est indispensable de suivre la voie que nous venons de tracer, afin d'apprendre aux enfants la véritable route que l'esprit humain suit pour atteindre la perfection dans l'expression des idées.

Habituellement, nous conseillons de se servir de la méthode d'*imitation* qui donne de bons et solides résultats et coûte moins d'efforts au maître et aux élèves.

---

(1) Les exemples qui précèdent ainsi que le sujet "*L'enfant studieux*," sont tirés de l'*Année préparatoire de rédaction* de Carré et Moy, Paris

Comment corriger les devoirs de rédaction et de composition

La correction de ces devoirs doit être faite au point de vue des *mots*, des *idées*, et des *phrases*. Les rédactions et les compositions de semaine sont faites sur des *quarts* de feuille. L'élève laisse une *marge* assez large pour que le maître puisse y mettre les corrections nécessaires. Ex.:

CORRECTION D'UN DEVOIR D'ÉLÈVE

AU COURS SUPÉRIEUR

Composition

"Le temps est un grand maître, il règle bien des choses." —Développer cette pensée.

DEVELOPPEMENT	CORRECTION
Le temps est un grand maître, *le plus sage, le plus instruit, de tous les maîtres*(1).	1. *Attribuer au temps la sagesse, l'instruction, c'est abuser de la métaphore. Supprimez ces mots.*
Ses enseignements, basés sur *l'expérience*(2).	2. L'EXPERIENCE *de qui? du temps? Il n'est pas plus capable d'expérience que de sagesse. Mots à supprimer.*
sont nos guides les plus sûrs. L'homme ne *se*(3).	3. *Dites: s'en rapporte.* SE *rapporte est impropre.*
rapporte qu'à ce qu'il a appris *lui-même* (4);	4. *Dites:* par lui-même et à ses dépens.
il se croirait rabaissé en se fiant à l'expérience des autres; à son avis, lui seul est	

infaillible. Il n'y a que sa propre expérience, il n'y a que le temps qui *puissent* (5)

le corriger de ce *défaut de* (6) présomption.

En vivant au milieu du monde, en grandissant, l'enfant apprendra à connaître la vie; son jugement se développera par le *fréquent usage qu'il aura à en faire*(7);

il pourra se faire une idée(8)
juste de toute chose; *et en se formant* ainsi (9)
il abandonnera aujourd'hui des idées, des projets qu'il *eut*(10)
voulu suivre hier(11).
Ses illusions d'enfance disparaîtront peu à peu, sa volonté se portera de jour en jour à des choses plus sérieuses et plus profitables (12);
un nouvel horizon s'ouvrira à ses yeux, *toutes*(13) les difficultés *à se créer une position*(13)
qu'il avait rencontrées plus *jeune*(14) se dissiperont avec l'âge et le temps.
Le temps règle bien des choses, il faut savoir attendre et prendre patience (15). Tout ce qui est fait avec précipitation est ordinairement mal fait(15).
"Vite et bien ne vont pas ensemble", dit le proverbe. Quand on est obligé de faire des démarches pour la solution d'une affaire, il ne faut pas regretter le temps *pour prendre des informations*(16).

"Qui va doucement va loin." On a parfois une question delicate à traiter, elle demande beaucoup de prudence et de temps: ne soyons pas trop prompts à agir. Avec le temps, les difficultés peuvent tomber, les mauvaises dispositions des personnes *avec lesquelles on doit avoir à agir*(17)

5. Puisse. *Il y a gradation.*
6. Corriger *de sa présomption;* "DE CE DEFAUT" *dit le contraire de votre pensée.*
7. L'exercice.
8. PLUS juste.
9. *supprimez cet embarras.*
10. Eût.
11. *Très bien.*
12. *Bien.*
13. *Supprimez.*
14. Jeune. *Attention au rapport des mots.*
15. *Très bien.*
16. *Répétition d'idée. Supprimez.*
17. Dont le concours est utile au succès.

peuvent changer et le problème deviendra alors facile à résoudre(18).

18. *Tout cet alinéa est bon comme pensées.*

(19) Entre la colère et l'orage qui la suit, laissez l'intervalle d'une nuit, dit-on encore.

19. *Transition brusque.*

Ceci s'applique (20)

20. Cette règle s'adresse. . . .

plus particulièrement à *ceux qui sont chargés*(21) de diriger les autres, aux instituteurs.

21. Aux personnes chargées.

Il n'est jamais bon d'agir *sur un*(22) *moment* de surrexictation;

22. Dans un.

on est exposé à dépasser les bornes que *nous*(23) prescrivent la modération

23. *La phrase est indéfinie; retranchez* nous.

et la prudence(24).

24. *Idées très justes.*

Quand un enfant a commis une faute, il faut toujours attendre que le *premier mouvement*(25) de colère soit passé. Dans l'*intervalle*, on aura le temps de réfléchir sur le moyen à prendre pour le corriger, et lui-même pourra reconnaître ses torts.

25. Le premier mouvement *du maître ou de l'élève? Dites:* Le maître, s'il est ému, laissera tomber sa colère et attendra le calme et la réflexion avant de punir. De son côté, l'élève ayant eu le temps de reconnaître ses torts sera mieux disposé à profiter de la correction.

Le fond est très convenable et même excellent. La forme du style laisse à désirer.

Note: 7 *sur* 10.

QUESTIONS

LANGUE FRANÇAISE

Notions préliminaires.

Quel est le but de l'enseignement de la langue maternelle? —Que doit être cet enseignement?—Que comprend cet enseignement?—Indiquez la méthode à suivre dans cet enseignement?—Faites connaître les moyens pour appliquer cette méthode?

I

ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

---

1. Démontrez la nécessité d'apprendre à lire aux enfants le plus tôt possible?—II. Que comprend l'enseignement de la lecture?—Quel est le rôle de la lecture élémentaire?—Le but de la lecture courante?—Qu'entend-on par lecture expliquée?—En quoi consiste la lecture expressive?—III. L'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe doit-il être simultané, et pourquoi?—IV. En quoi consiste l'ancien procédé, dit d'Epellation?—Indiquez les principaux défauts de ce procédé?—En quoi consiste le Nouveau procédé, dit Phonique?—Indiquez les principales qualités du Nouveau procédé?—Démontrez la supériorité du Nouveau procédé de lecture dit Phonique sur l'Ancien procédé dit d'Epellation?—Une première leçon de lecture d'après le procédé phonique?—Indiquez les conséquences des principes de la lecture phonique?—Quels sont les principaux défauts de notre lecture canadienne?—V. Résumez les principes de la lecture courante?—VI. Comment doit-on donner une leçon de lecture expliquée?—VII. Est-ce assez de savoir lire?—De quoi s'agit-il dans la lecture expressive? —VIII. Quel est le but des exercices de mémoire?—Que faut-il faire avant de donner à apprendre par cœur un morceau aux élèves?

II

DE L'ÉCRITURE

1. Pourquoi faut-il enseigner l'écriture d'une manière pratique dès le début ? 2. Que recommande le comité catholique au sujet de l'enseignement de l'écriture ? 3. Faut-il commencer par faire faire des bâtons, des déliés, des pleins, etc. ? 4. Pourquoi faut-il faire copier des lettres et des mots dès les premières classes plutôt que de faire exécuter des exercices dits préparatoires ? 5. Quels modèles d'écritures doit-on donner aux petits enfants ? 6. Comment faut-il procéder en enseignant à copier ces modèles ? 7. Faut-il se servir d'ardoises ou de cahiers ? 8. Quel avantage y a-t-il à se servir de crayons plutôt que d'encre et de plumes ? 9. Comment procède un élève en écrivant sur un cahier modèle ? 10. Que fau.-il pour que l'image que l'élève se forme des modèles soit exacte et nette ? 21. Laquelle des écritures, la grosse, la moyenne ou la fine faut-il enseigner aux petits enfants ? Lorsque les élèves écrivent la moyenne d'une manière passable que fera-t-on ? 12. Quels sont les deux genres d'écritures les plus généralement employés aujourd'hui ? 13. Quelle condition doit-on observer au sujet du pupitre et du siège ? 14. Quel doit être le maintien de l'élève en écrivant ? 15. Expliquez la position du cahier ? 16. Dites comment il faut tenir la plume ? 17. Dites comment il faut enseigner à tenir la plume ? 18. Que faut-il faire pour amener les élèves à voir et corriger leurs défauts ? 19. Que faut-il faire pour que chaque leçon produise le plus d'effet ? 20. Dans les premières leçons faut-il faire lier les lettres ? 21. Quels sont les élèves qu'il faut surveiller d'une manière spéciale ? 22. Quelle doit être la durée d'une leçon d'écriture à des jeunes enfants ? 23. Où pourra-t-on trouver tous les renseignements nécessaires au sujet de la formation des lettres et de leurs liaisons ? 24. Quels sont les moyens à prendre pour exciter l'émulation chez les élèves et hâter leur progrès ? En corrigeant l'écriture, comment le maître procèdera-t-il ?

III

ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

---

1. Quand faut-il commencer à enseigner la grammaire aux commençants ?—Expliquez cet aphorisme pédagogique: "Il aut enseigner la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire."—Une leçon sur l'adjectif d'après la méthode inductive (leçon intuitive). La connaissance de la grammaire est-elle le but unique qu'il faut se proposer dans l'enseignement grammatical ?—De l'usage du *livre* dans l'enseignement de la grammaire ?—Quand convient-il de mettre une grammaire entre les mains des élèves ?

II. Démontrez l'importance des exercices de *vocabulaire* dans l'enseignement du français.—Indiquez sommairement la méthode à suivre dans les leçons de vocabulaire ?

III. Quand doit commencer l'enseignement de la langue par l'élocution (devoirs d'invention) ?—Quel but l'instituteur doit-il s'efforcer d'atteindre dans les exercices d'invention ?—Quand les enfants ont à décrire des objets qui ne sont pas placés sous les yeux, mais qu'ils connaissent très bien, qu'y a-t-il lieu de faire ?

IV. La dictée doit-elle servir exclusivement à l'enseignement de l'orthographe ? —Qu'y a-t-il à remarquer sur le choix des dictées ?—Comment doit-on *dicter* ?—Comment doit-on faire la correction de la dictée ?—Donnez quelques conseils pratiques au sujet de la dictée au cours élémentaire ?—Donnez quelques conseils au sujet de la dictée au cours intermédiaire et au cours supérieur ?—A quels genres d'exercices la dictée peut-elle donner lieu ?

V. Quel est le rôle de l'analyse en grammaire ?—Doit-on accorder un *régime* ou complément à la préposition ?—Combien y a-t-il de parties dans l'analyse ?—Quel est le rôle de l'analyse grammaticale ?—Quel est le rôle de l'analyse logique ?—A quel genre d'exercices faut-il avoir recours avant de faire faire des analyses écrites aux élèves ?—Pour être complète, sur combien de points l'analyse doit-elle porter ?—En quoi consiste l'analyse logique avec les commençants ?

VI. Le rôle des exercices orthographiques.—L'utilité des devoirs écrits.—Comment doivent être gradués les exercices orthographiques ?

IV

LA RÉCITATION

Que doit faire le maître avant de donner un morceau à apprendre à ses élèves ?

V

RÉDACTION ET COMPOSITION

Quand un élève connaît-il bien sa langue ?—Quel est le but de l'enseignement de la langue maternelle ?—Quel genre d'exercices constitue la rédaction ?—En quoi consiste les premiers exercices de la rédaction ?—Qu'est-ce que comprend la composition ?—Quel est le résultat que l'instituteur doit poursuivre dans l'enseignement de la rédaction ?—Dites un mot de la méthode de rédaction par imitation ?—Dites en quoi consiste la méthode de rédaction par réflexion ?

NOTES PÉDAGOGIQUES

I. Grammaire: Au début, l'enseignement de la grammaire se rattache à celui de la lecture. Comme il importe avant tout de mettre l'enfant en possession d'une certaine quantité d'idées et de mots, on ne le fait jamais trop parler, observer et rendre compte de ses observations. Il ne s'agit encore que de faire reconnaître les noms contenus dans la leçon de lecture. Celle-ci ayant été expliquée à son heure, les enfants ne trouvent rien de trop abstrait dans cette recherche. On leur donne de la même manière une idée du genre et du nombre des noms. Plus tard, on leur fait distinguer des qualificatifs et des verbes, le genre et le nombre des qualificatifs.

Comme devoir d'application, les mots qui ont fait l'objet de la leçon de grammaire et qui ont été écrits au tableau par le maître, sont copiés par les enfants.

Pendant toute la deuxième année, la leçon garde encore la forme d'une causerie. Le maître pose quelques questions bien choisies d'avance, et les réponses qui serviront d'exemples pour la leçon du jour sont écrites au tableau noir. Le maître part de ces exemples et, par des interrogations habilement conduites, amène les enfants à trouver eux-êmes la règle. Il formule ensuite cette règle avec précision; puis les élèves cherchent de petites phrases d'application. Enfin la règle est récitée plusieurs fois collectivement.

Ainsi, pour enseigner comment se forme le pluriel des noms, on écrit sur le tableau noir plusieurs noms, au singulier dans une colonne, au pluriel dans une autre. Les élèves en examinent l'orthographe et le sens, et *découvrent* la règle.

Les exercices écrits doivent être très faciles et toujours expliqués préalablement.

Les leçons de grammaire aux élèves plus avancés et pourvus d'un manuel comprennent d'abord des interrogations individuelles sur la leçon précédente; puis l'explication de la nouvelle leçon, encore d'après le procédé expérimental tel qu'exposé plus haut. Des exercices oraux et écrits d'application et d'invention, nombreux et de formes variées, servent de contrôle pour s'assurer que les leçons ont été bien comprises et retenues.

Dans les cours supérieurs cette marche peut être modifiée et abrégée. Mais ce n'est que dans les dernières années, et

graduellement, qu'il est utile d'employer la forme dogmatique ou déductive. Là encore il faut souvent recourir à la méthode de recherche, faisant appel à l'initiative de l'élève et l'aidant à trouver, ou [illegible]t au moins à contrôler, les règles nouvelles qu'on veut lui a[illegible]dre.

A tous les degrés, l'enseignement de la grammaire doit tendre non seulement à former les écoliers à l'art d'écrire, mais aussi, et peut-être plus encore, à l'art de parler. En conséquence, que l'on multiplie les exercices oraux, qu'on s'efforce de les rendre intéressants. Et ils seront intéressants du moment que le maître y mettra beaucoup de variété et d'animation, qu'il leur donnera un caractère pratique et usuel. Partant, jamais de ces subtilités inutiles, jamais de ces nomenclatures monotones apprises par cœur, jamais de ces longues séries d'explications inusitées.

Dans les conjugaisons, surtout, exercices si souvent fastidieux, qu'on s'applique à varier les leçons orales et les devoirs écrits. Avec les jeunes élèves en particulier, qu'on procède par propositions complètes. je chante un cantique, tu chantes un cantique, il chante un cantique;—et puis, pas à tous les temps et à toutes les personnes du même verbe, mais à certains temps et à certaines personnes seulement. Et ainsi de suite, en graduant les difficultés et les combinaisons selon la portée des écoliers. (*Règlements du C. C.*)

2. Dictée: (*Orthographe d'usage et de règle*). Bien compris et conduits avec méthode, les exercices de dictée contribuent puissamment au progrès intellectuel d'une classe. Outre l'orthographe d'usage et l'orthographe de règles qui sont l'objet propre de la dictée,—écriture, analyse grammaticale, analyse logique, ponctuation, emploi de signes orthographiques, emploi des majuscules, lexicologie et même phraséologie, style et composition, tout y trouve sa place naturelle et provoque de la part du maître des observations multiples. Et si l'on ajoute à cela que la dictée—pour être intéressante et pratique—doit tour à tour présenter un trait d'histoire, une invention utile, une lettre, un mémoire, une facture, le résumé d'une leçon quelconque, des leçons de choses, de sciences et d'agriculture surtout, des morceaux choisis en prose ou en vers, il devient évident qu'aucune spécialité de l'enseignement ne demande au maître plus de préparation et d'attention soutenue, et n'offre aux élèves plus de moyens d'instruction.

Mais les dictées ne procureront tous les avantages qu'on est en droit d'en attendre, qu'à la condition d'être faites dans l'ordre gradué et avec les différents exercices indiqués par le programme, Les maîtres s'en tiendront donc à ses prescriptions, qui n'ont guère besoin d'être développées. Il n'est cependant pas inutile

de faire remarquer que chaque dictée ne permet que quelques-uns de ces exercices connexes; qu'il importe de les proportionner à l'acquis des élèves; et qu'une préparation très soignée est ici requise, afin de ne pas perdre de temps et de dire aux diverses catégories d'élèves tout ce qui est nécessaire et absolument rien de plus.

Que l'on évite aussi ces dictées composées à dessein pour amener le plus de difficultés, ou même de subtilités grammaticales dénuées de tout caractère pratique.

Il est un art dans la manière de donner et de corriger la dictée. Sous réserve de l'adaptation qu'il convient d'en faire aux différents cours, la méthode suivante semble être une des meilleures: 1° le maître lit le texte, l'explique quant au sens et signale les mots difficiles; 2° il rappelle les règles dont le devoir va être l'application; 3° il dicte ensuite lentement, indiquant dans les classes inférieures, la ponctuation—avec les élèves les plus avancés, ne la laissant que pressentir par ses inflexions de voix et ses temps d'arrêt; 4° il relit le texte en entier; 5° il laisse ses élèves revoir leur travail; 6° il procède au tableau noir, à la correction collective; 7° puis il commente le morceau à divers points de vue; 8° il se rend compte du degré de force de tous et de chacun des élèves par un inventaire des fautes commises.

Pour la correction, plusieurs procédés peuvent être employés; correction par les élèves, soit individuelle, soit mutuelle, simultanément à la correction collective; parfois correction par le maître d'un certain nombre de copies. Il serait bon d'employer chacun de ces procédés; aujourd'hui l'un, demain l'autre.

Mais si grande soit la peine du maître, ses efforts seront fatalement stériles, s'il n'amènent les élèves à contracter l'habitude de surveiller sans cesse leur orthographe dans tous les devoirs écrits sans exception. Que sa vigilance sur ce point ne se trouve jamais en défaut.

C'est au cours des dictées que se placent peut-être le plus logiquement les exercices oraux d'analyse grammaticale et logique. A raison de leurs applications immédiates, les élèves en comprendraient mieux alors l'utilité et s'y intéresseraient davantage.

Une dernière observation: les écoliers doivent être familiarisés avec l'usage du dictionnaire avant la fin du cours élémentaire. Mais il appartient au maître de leur montrer à se servir de cet instrument, dont le maniement offre certaines difficultés. Il leur expliquera, par l'observation, que les mots sont rangés dans l'ordre alphabétique, et que cet ordre ne se limite pas à la lettre qui commence le mot, mais s'étend à toutes les lettres qui le composent. Il appellera leur attention sur les groupes

de lettres placées en tête de chaque colonne du dictionnaire, et leur enseignera comment s'en servir pour la recherche des mots. Il leur expliquera la liste des signes et des abréviations et cela encore par l'intuition. Quelques exercices au tableau noir simplifieraient singulièrement cette tâche. (*R. du C. C.*)

3. **Analyse** : Les exercices d'analyse grammaticale et d'analyse logique doivent être menés de front dès la première année et conduits ensuite parallèlement,—à tous les degrés du cours. L'expérience démontre que c'est la marche la plus naturelle et celle qui présente le moins de difficultés: ces deux sortes d'analyse se prêtant un mutuel et constant secours.

Au surplus, il est clair que pour ces exercices, comme pour tous les autres, il faut de toute nécessité suivre un ordre progressif, échelonner les développements et les difficultés. Le mieux serait de préparer des exercices correspondant aux parties de la grammaire déjà étudiées et à celles-là seulement. L'analyse servirait de précieux contrôle à l'enseignement grammatical.

La première année, on fera chercher, dans les textes lus, ou de préférence dans les petites dictées, des noms, des qualificatifs, des verbes; plus tard, des noms singuliers et pluriels, des noms masculins et féminins, des qualificatifs singuliers et pluriels, masculins et féminins; et l'on fera observer les éléments essentiels d'une proposition simple: sujet, verbe, attribut.

La deuxième année, on fera chercher en outre l'indicatif présent, le passé indéfini, le futur simple des verbes être et avoir, et de quelques autres verbes faciles; et ensuite tous les temps du mode indicatif;—les élèves seront en même temps habitués à la recherche des éléments d'une proposition: sujet, verbe, attribut.

La troisième année, les exercices seront poussés plus loin, prendront une forme plus méthodique, et marcheront pas à pas avec l'étude de la grammaire. Les élèves indiqueront: la nature des mots; leurs principales modifications, c'est-à-dire les accidents de genre, de nombre, de personne, de temps, etc.; ainsi que les rapports les plus simples des mots entre eux: sujet, attribut, complément, etc.—Et ils débuteront dans l'étude de la nature des éléments de la proposition.

Dès la quatrième année, l'analyse grammaticale atteindra à peu près son complet développement, sauf certaines particularités réservées pour la syntaxe; mais sans verser cependant dans l'exagération, en substituant au strict nécessaire les curiosités, les substilités et les fantaisies. De même, dans l'analyse logique seront réservés pour le cours modèle l'étude des différentes espèces de propositions complétives et tout ce qui a trait à la syntaxe, et seront bannis impitoyablement tous les détails oiseux ou de pure curiosité. On ne peut donner la première

phrase venue à analyser tout entière que lorsque la grammaire a été vue elle-même dans son entier. Cette manière de procéder ramènerait d'ailleurs chaque fois des répétitions monotones et inutiles.

Que le maître demande plutôt aux élèves de relever—et cela de préférence encore dans les dictées—aujourd'hui tous les mots d'une espèce déterminée; demain tous les mots masculins et féminins; une autre fois les mots singuliers et pluriels; aujourd'hui les verbes actifs; demain les verbes passifs; et successivement les verbes pronominaux, etc.;—ou encore les modifications de certains mots, les rapports de quelques mots entre eux.—Et de même pour l'analyse logique.

C'est à la fin des études grammaticales seulement, qu'on pourra de temps à autre, sous forme de récapitulation, faire analyser avec profit toute une phrase, en prenant les mots les uns après les autres. (*R. du C. C.*)

4. Langage et rédaction: On se plaint généralement de la faiblesse du langage et de la rédaction dans les écoles primaires. Ce n'est peut-être pas sans raison. Il faut réagir.

Mais par quels moyens? Simplement en multipliant dans toutes les classes les exercices de langage et de rédaction. C'est en parlant qu'on se forme à parler; c'est en écrivant qu'on se forme à écrire. Faisons donc beaucoup parler les enfants, encourageons les timides à s'exprimer sans fausse honte, exigeons que les réponses soient toujours clairement, correctement et complètement formulées. Faisons faire de nombreux exercices de vocabulaire oraux et écrits, de nombreux exercices de phraséologie oraux et écrits, beaucoup d'exercices d'invention et de disposition des idées; en ayant soin de varier les procédés et de graduer les difficultés—selon les indications du programme.

L'explication littérale des textes dans les classes inférieures, l'explication littéraire dans les classes plus élevées, fourniront aussi leur concours—sans aucune surcharge, puisque aussi bien ces explications doivent nécessairement être données.

Sans doute, les enfants sont incapables, laissés à leurs propres forces, de trouver des idées, surtout de les coordonner, et par conséquent de les formuler ou de les rendre par écrit sous une forme convenable. Cela est entendu. Mais on leur viendra en aide. Tout essai de langage, tout essai de rédaction, sera préparé collectivement par le maître et les élèves. Des exercices oraux précèderont les exercices écrits et mettront préalablement dans les jeunes esprits des idées, des mots, un certain ordre. Cette préparation, très complète au début, ira en se restreignant de plus en plus pour n'être qu'un rapide exposé du sujet dans les dernières années.

Le maître n'oubliera jamais, au reste, que la langue des élèves se modèlera insensiblement mais fatalement sur la sienne. A lui de soigner son langage avec la plus munitieuse vigilance. Qu'il s'interdise toute incorrection, toute négligence; que sa parole soit claire, naturelle, élégante, sans recherche.

Voilà des moyens. Il y en a d'autres. La copie et la transcription de mémoire de morceaux choisis, la composition de petites phrases avec des éléments donnés, les comptes rendus de lectures, les résumés de catéchisme, d'histoire, de leçons de choses, etc., une petite lettre à son père, à son parrain, le récit d'un évènement familial, la description de la classe, c'est de la rédaction. Et tout cela peut être commencé de bonne heure au cours élémentaire. La narration, la description, le genre épistolaire se trouvent ainsi introduits à l'école. Il n'y aura plus qu'à continuer ces mêmes exercices dans les cours suivants, en leur donnant une étendue et des développements proportionnés au degré de culture des élèves.

Outre ces moyens généraux, il en est de spéciaux. Ceux-ci se résument à trois: apprendre aux élèves l'art de trouver des idées sur un sujet donné, leur apprendre l'art de disposer leurs idées dans un ordre logique et naturel, leur enseigner l'art d'exprimer ces idées d'une manière claire, simple, naturelle, harmonieuse. Toute la composition consiste, en effet, dans l'invention, la disposition et l'élocution. C'est en s'inspirant des préceptes littéraires relatifs à ces trois opérations de l'esprit étudiées en littérature, qu'on abordera la composition française au cours modèle et qu'on la continuera dans le cours académique.

On avait déjà enseigné pratiquement aux élèves des idées, à les ordonner et à les rendre. Mais on s'était chargé en grande partie de ce travail, le leur donnant pour ainsi dire presque tout fait. Il est temps désormais de les livrer progressivement à un travail plus personnel. Ils apprennent en littérature les règles de l'invention et de l'élocution; le concours du maître dans la préparation doit diminuer peu à peu.

D'un autre côté, il subsiste encore—et très vigilant, plus minitieux, exigeant même—dans la correction.

Cette correction pourrait se faire absolument en dehors des heures de classe. C'est la correction solitaire, prescrite en certains pays. Mais elle demanderait généralement trop de temps. Il vaudra mieux adopter la méthode qui suit: 1° parcourir le soir toutes les compositions de façon à être fixé sur les bonnes, les médiocres, les mauvaises; 2° en choisir deux ou trois de chaque catégorie, qui seront corrigées le lendemain en classe; 3° indiquer la manière dont il convenait de poser le sujet et de la diviser, les idées principales qu'il fallait trouver et rassembler, les idées accessoires qui devaient naturellement

se grouper autour; 4° relever au courant de la lecture les fautes de style, les négligences, les termes défectueux, les mots impropres, les anglicismes, les fautes d'orthographe, etc.; 5° réformer les phrases boiteuses, incomplètes, etc.; 6° et ne pas manquer de louer ce qui est bon, à titre d'encouragement.

Le corrigé émerge de ces critiques et de ces observations. Toute la classe y a travaillé, y a apporté son contingent, car le maître, autant que possible, a procédé par interrogations. Tout le monde sent ainsi en quoi pèche son propre travail, voit en quoi il est défectueux et comment il faudrait s'y prendre si le devoir était à recommencer.

Et afin de cultiver toujours le langage en même temps que le style, finissons toute correction par un compte rendu oral du sujet traité, ou au moins par une conversation appropriée.

Enfin, et cette remarque mérite d'être retenue à la lettre, il faut prendre les sujets de composition aussi près que possible des élèves. Ce ne sont pas des traits d'héroïsme, des faits lointains que les élèves auront à raconter plus tard, des maximes philosophiques qu'ils auront à développer, des aventures merveilleuses et grandioses qu'ils auront à décrire. Mettons donc plutôt les élèves en présence des évènements ordinaires de la vie, des phénomènes qui se passent sous leurs yeux, des accidents, joies ou douleurs, dont la vie est pleine, des services à demander ou à rendre, des témoignages de reconnaissance, de regrets ou de sympathie comme en imposent la bonté du cœur, les relations sociales ou les vertus chrétiennes.

CHAPITRE TROISIÈME

MATHÉMATIQUES

ARITHMÉTIQUE

L'étude de l'arithmétique développe toutes les facultés, mais elle a pour but particulier d'habituer l'intelligence à raisonner juste.

Le maître doit donc s'adresser plus particulièrement à la raison, suivre la méthode et employer les procédés propres à cultiver le raisonnement. C'est ce qui ne se fait pas très souvent. On s'adresse surtout à la mémoire.

Nous allons indiquer ce qu'il faut faire, année par année pour se conformer à l'esprit et à la lettre du programme du comité catholique.

Première année.—Le programme d'études exige qu'à la fin de la 1ère année les élèves aient une connaissance des nombres jusqu'à 100,—qu'ils soient capables d'additionner et de soustraire des nombres de deux chiffres,—qu'ils possèdent les tables d'addition et de soustraction et qu'ils aient acquis *toute cette science* au moyen du calcul men-

tal,—une somme de connaissance très considérable si l'on se rend un compte exact de ce qui est demandé.

Nous allons indiquer en peu de mots comment on développe chez les enfants l'idée des nombres de un à cent,—comment on leur apprend à représenter ces nombres, à les lire,—à les décomposer, enfin comment doivent être apprises les tables d'addition et de soustraction.

L'école doit être pourvue d'un tableau noir, de craie et d'*un boulier-compteur*.

Le mot *calcul* dérive d'un mot latin qui signifie caillou. Cette étymologie nous apprend qu'on a primitivement compté avec des *cailloux*.

Il est difficile, en effet, d'avoir une idée précise des nombres sans les rapporter à des objets pouvant être *réunis* ou *séparés* à volonté.

"L'*addition* est la base de la numération et de tous les calculs."

Les noms de nombre ne diraient absolument rien à ceux qui n'auraient jamais compté soit des cailloux, soit des points, soit des boules, soit d'autres objets ayant de l'analogie entre eux et pouvant chacun être pris pour unité.

Ce n'est pas faire compter les enfants que leur faire réciter des tables d'addition. Un enfant qui dit imperturbablement trois et quatre font *sept*, n'a aucune idée des nombres trois, quatre et sept, s'il n'a été exercé à compter des objets réels. Si vous demandez à un enfant qui

chante parfaitement les noms de nombre, de vous montrer un mot de trois ou de quatre lettres de son alphabet, il sera fort embarrassé. Il n'écrira pas sans se tromper sept fois la lettre *a* au tableau noir.

L'observation des objets réels conduit à d'autres résultats. Si l'enfant sait déjà compter un à un jusqu'à dix seulement, vous pouvez lui demander combien font trois et quatre. Mais avant de lui permettre de répondre, faites-lui compter trois boules puis quatre; qu'il les réunisse et les compte de nouveau; répétez alors la question, il vous répondra: *sept.* De cette manière, l'élève n'acquiert pas seulement une notion *exacte*, mais il trouve l'indication d'une voie sûre à suivre et il la suivra. Les enfants ne se payeraient pas de mots si les maîtres ne confiaient à leur mémoire que des vérités bien démontrées et bien comprises.

Conclusions pratiques:

1. Développer, chez l'élève, une idée nette, exacte, de chaque nombre, AU MOYEN D'OBJETS; lui montrer ensuite le signe ou chiffre qui représente le nombre: *c'est aller du concret à l'abstrait ;*

2. Faire comprendre d'abord, apprendre ensuite,—au lieu de faire apprendre d'abord et de se fier au temps pour faire comprendre;

3. Parler peu soi-même, faire beaucoup parler l'élève.

Première leçon.—**Les nombres un et deux.** —Dites: faites un point sur vos ardoises.

Examinez les ardoises. Faites faire un point ● sur le tableau. Faites effacer le point sur le tableau et sur les ardoises.

Dites: faites sur vos ardoises deux points. Examinez les ardoises. Faites faire ● ● sur le tableau. Faites effacer les deux points sur le tableau et sur les ardoises.

Note. Dans les explications qui suivent, la lettre *p* est mise pour *point* ou *points*; Q. pour *question;* R. pour *réponse.* En interrogeant, formulez d'abord la question, puis nommez l'élève qui devra répondre.

Ex.: Faites sur le tableau ● Q. Combien? R. Un p. N'effacez pas, mais à côté faites encore 1 p.; alors vous aurez ● ● Q. Combien? R. Deux p. Q. Combien faut-il ajouter de p. à un p. pour avoir deux p.? R. Un p.—Montrant le premier p., puis le deuxième, dites en même temps: Un p. et un p. font combien de p.? R. Deux p. Montrant vous-même le premier p. puis le deuxième p. puis les deux p. ensemble, faites dire par les élèves simultanément: un p. et un p. font deux p.

Montrez ● ● Q. Combien? R. Deux. Effacez un p. Q. Combien ai-je effacé de p.? R. Un. Q. Combien en reste-t-il? R. Un. Q. Combien faut-il ôter de p. de deux p. pour qu'il n'en reste qu'un? R. Un. Faites dire par les élèves simultanément. Un p. de deux p., il reste un p. Faites un p. à la place du p. effacé. Q. Combien de p. maintenant? R. Deux.

Effacez les deux p. Q. Combien de p. ai-je effacé ? R. Deux. Q. Combien en reste-t-il ? R. Il n'en reste pas. Q. Combien faut-il ôter de p. de deux p. pour qu'il n'en reste pas ? R. Deux.

Faites dire par les élèves simultanément : Deux p. de deux p., il ne reste pas de p.

Q. Les pommes se vendent un sou chacune, vous avez *un* sou, combien pouvez-vous acheter de pommes avec votre sou ? Une pomme. Q. Les pommes se vendent un sou chacune, vous avez *deux* sous, combien de pommes pouvez-vous acheter ? R. Deux pommes. Q. Les pommes se vendent deux sous chacune, vous avez deux sous, combien de pommes pouvez-vous acheter ? R. Une.

Le nombre un, le chiffre 1.—Le nombre deux,—le chiffre 2.—Faites sur le tableau ● Q. Combien ? R. Un p. Dites le signe qui représente *un* est 1. Ce signe est appelé chiffre; le chiffre 1. Faites sur le tableau un □ carré. Q. Combien de carrés ? R. Un.—Le signe qui représente un est 1, le chiffre 1.

Combien avez-vous de nez ? R. Un.—Dites le signe qui représente *un* est le chiffre 1. Etc.

Faites sur le tableau ■■ Q. Combien ? R. Deux.—Dites le signe qui représente *deux* est 2, le chiffre 2. Faites sur la tableau □□. Q. Combien de carrés ? R. Deux. Le signe qui représente deux est le chiffre 2.

Q. Combien avez-vous appris de chiffres

dans cette leçon ? R. Deux.—Quels sont ces chiffres ? R. Les chiffres 1 et 2.

Mettez l'exemple suivant sur le tableau :

●	● ●	□	□□	●	● ●
1	2	1	2	1	2

□	□ □	○	○ ○	●	● ●
1	2	1	2	1	2

Dites aux élèves de copier cet exemple autant de fois que vous le jugerez convenable et de vous présenter ce travail à la leçon suivante.

Deuxième leçon.—**Le nombre trois.—Le chiffre 3.**

1. Examen de l'exercice que les élèves avaient à faire. *Il ne faut pas être trop difficile.*

2. Revue rapide de la leçon précédente.

3. Dites: faites sur vos ardoises ●● ●. Examinez les ardoises. Faites faire ●●● sur le tableau. Faites effacer les p. sur le tableau et sur les ardoises.

Faites vous-même ●● sur le tableau. Q. Combien ? R. 2. Faites encore 1 p. ●●●. Q. Combien ? R. Trois.—Q. Combien en avais-je fait d'abord ? R. 2.—Q. Combien de p. ai-je fait ensuite ? R. 1. Q. Combien en tout ? R. Trois.—Q. Combien faut-il ajouter de p. à 2 p. pour avoir trois p. ? R. 1. Q. 1 p. et 2 p. combien ? R. Trois.

Montrant vous-même le *p.*, puis les *deux p.*, puis les *trois p.* ensemble, faites dire par les élèves simultanément: 1 p. et 2 p. font trois p.—Effacez les trois p.

Faites sur le tableau • . Q. Combien? R. 1. Faites 2 p. de plus ⁘ Q. Combien en tout? R. Trois.—Q. Combien de points avais-je fait d'abord? R. 1.—Q. Combien en ai-je fait ensuite? R. 2.—Q. Combien en tout? R. Trois. Q. Combien faut-il ajouter de p. à 1 p. pour avoir trois p.? R. 2.—Q. 2 p. et 1 p. combien? R. Trois.—Montrant vous-même les 2 *p.*, puis le *p.*, puis les *trois p.* ensemble, faites dire par les élèves simultanément: 2 p. et 1 p. font trois p.

Montrez ⁘ Combien? R. Trois. Effacez en un • •. Q. Combien en ai-je effacé? R. 1. Q. Combien en reste-t-il? R. 2. Combien faut-il ôter de p. de *trois* p. pour qu'il en reste 2? R. 1. Q. 1 p. de trois p., combien? R. 2. Faites dire: 1 p. de trois p., il reste 2 p.—Effacez.

Faites ⁘. de nouveau. Q. Combien? R. Trois. Effacez en deux ~■. Q. Combien en ai-je effacé? R. 2. Q. Combien en reste-t-il? R. 1. Q. Combien de p. faut-il ôter de *trois* p. pour qu'il n'en reste que 1? R. 2. Q. 2 p. de trois p.? R. 1. Faites dire: 2 p. de trois p., il reste 1 p.

Faites de mouveau ⁘ Q. Combien? R. Trois. Effacez les trois ~~. Q. Combien en ai-je effacé? R. Trois. Combien en reste-t-il?

R. Il n'en reste pas. Q. Combien faut-il ôter de p. de trois p. pour qu'il n'en reste pas? R. Trois. —Faites dire: trois p. de trois p., il ne reste pas de p.

Q. Les crayons se vendent 1*s.* chacun,—vous avez trois *s.*, combien de crayons pouvez-vous acheter? R. Trois. Q. Les pommes se vendent trois *s.* chacune, vous avez trois *s.*, combien de pommes pouvez-vous acheter? R. 1.

Faites ■■■ sur le tableau. 2. Combien? R. Trois. Dites le signe qui représente TROIS, c'est 3, le *chiffre* 3.

Faites sur le tableau □ □ □. Q. Combien de carrés? R. Trois. Le signe qui représente— ce nombre c'est le chiffre 3.

Mettez sur le tableau l'exemple suivant:

●	● ●	● ●●	□	□□	□□□
1	2	3	1	2	3

●	●●	●●●	□	□ □	□ □ □
1	2	3	1	2	3

Faites copier un certain nombre de fois pour la classe suivante.

Enseignez les autres nombres jusqu'à DIX de la même manière. Le nombre d'abord, le chiffre ensuite.

Voici la marche à suivre:

1. Dire aux élèves d'écrire sur leurs ardoises un certain nombre de points. (Prendre les noms de ceux qui en sont incapables; dans le cours de la leçon, il faut questionner ces élèves plus que les autres, afin de les faire avancer plus vite.)

2. Mettre le même nombre de p. sur le tableau vous-même; donner à la classe le temps de l'*examiner*, de constater son caractère distinctif,— *ce qui le différencie du nombre précédent.*

3. L'effacer et écrire le nombre *précédent.* Le montrer, demander combien.—Ajouter ● Q. Combien en tout?—Q. Combien en ai-je fait d'abord? Q. Combien en ai-je fait ensuite?— Combien en tout?—Q. Combien faut-il ajouter au nombre primitif pour avoir le nombre qui fait le sujet de la leçon? Faire réciter cette dernière réponse par les élèves simultanément.—Effacer.

4. Ecrire un ●—Q. Combien? Ajouter assez de points pour avoir le nombre qui fait le sujet de la leçon? Q. Combien en tout? Etc., etc.

5. Ecrire le nombre de points voulu. Q. Combien?—Effacer un ●—Q. Combien d'effacé? —Q. Combien en reste-t-il?—Combien faut-il ôter de points de (*dites le nombre qui fait le sujet de la leçon*) pour qu'il ne reste que (*dites le nombre qui faisait le sujet de la leçon précédente*)? Etc., etc.

6. Même exercice que dans le paragraphe précédent, mais au lieu d'effacer un ● en effacer

assez pour qu'il ne reste qu'un • Questionner, etc., etc.

7. Quelques problèmes.
8. Donner le chiffre.
9. Donner un exemple à copier.

LES COMBINAISONS DES AUTRES NOMBRES SONT:

Pour ⁚ ⁚ quatre.

⁚ · et · font ⁚ ⁚ De ⁚ ⁚ ôter · reste ⁚ ·

· et ⁚ . font ⁚ ⁚ De ⁚ ⁚ ôter ⁚ · reste ·

⁚ et ⁚ font ⁚ ⁚ De ⁚ ⁚ ôter ⁚ reste ⁚

De ⁚ ⁚ ôter ⁚ ⁚ reste rien.

Montrant les ⁚ ⁚ p., dites combien de 2 p. en quatre p.? R. 2.—Demandez s'il y a un élève capable de grouper les : : en groupe de 2 p. R. :|: ou encore ÷ ou encore . . | . . ou encore ⁚ (au-dessus d'une ligne) ⁚

Pour ⁚ . ⁚ ou ⁚ ⁚ . cinq.

⁚ ⁚ et . font ⁚ ⁚ . De ⁚ ⁚ . ôter . reste ⁚ ⁚ .
Etc., etc.

Pour : : ou : : : six.

Suivez la même marche que pour les autres

nombres, de plus, faites trouver le nombre de . . en :: ainsi que le nombre de . . . en ::: ; si vos questions sont bien formulées, les élèves trouveront

eux-mêmes que dans . . . . . . il y a ∴∴ et ∴∴ „ trois 2 points et deux 3 points. Ils n'auront aucune difficulté dans la suite à apprendre que 3 fois 2 font 6, que 2 fois 3 font 6, que 6 contient 2, 3 fois, et que 6 contient 3, deux fois

Pour ⁚ . . . . sept.

Même marche que pour les autres.

Pour ⁚ ⁚ ⁚ ⁚ ou ⁚⁚⁚

Suivez la même marche que pour les autres; de plus, faites trouver le nombre de . . en ⁞⁞, ainsi

que le nombre de . . . . en ⁚ ⁚ ⁚ ⁚
Etc., etc.

Note.—En procédant ainsi les élèves n'auront aucune difficulté à apprendre que 2 et 2 font 4.— que 2 fois 2 font 4, et que 4 contient 2, deux fois, que 2 fois 3 font 6, 3 fois 2 font 6, etc., etc.

Donner comme exercice à copier.

1 2 3 4 5 6 7

8 9 10

Emploi des signes plus (+) *égal* (=) *et d'interrogation(?).*

Dites: Voici un problème:

1 et 1 font combien ? Cela se lit: un et un font combien ?

R. 1 et 1 font 2; qui se lit:

un et un font deux.

Demandez aux élèves, à tour de rôle, de lire un certain nombre de problèmes comme les suivants et d'écrire les réponses de ces problèmes.

	Ce que les élèves diront	*Réponses que les élèves devront donner.*
●+●● = ?	Un p. plus deux p. égalent combien ?	Trois points
1 + 2 = ?	Un plus deux égalent combien ?	3
●●●+●● = ?	Trois p. plus deux p. égalent combien ?	Cinq points
3 + 2 = ?	Trois plus deux égalent combien ?	5

Continuez ces exercices jusqu'à ce que les élèves soient capables de lire ces problèmes sans trop de difficultés. Demandez-leur alors de mettre sur leurs ardoises quelques problèmes de leur propre invention. Continuez à leur faire inventer des problèmes jusqu'à ce que vous voyiez qu'ils comprennent ce qui est demandé.

Addition.—Somme.—Expliquez que lorsqu'on dit: . + . + . = . . ., on fait ce qui est appelé une ADDITION: que la réponse TROIS POINTS est appelée SOMME. Lorsqu'on dit 1 + 2 + 3 = 6, on fait une ADDITION; que la réponse 6 est appelée SOMME.

SIGNE MOINS (−). ZERO (0). Ecrivez sur le tableau le problème suivant et lisez-le aux élèves:

De ⁙ ôtez . combien reste-t-il? Ils répondront ::

Dites; je peux écrire le même problème comme ceci:

⁙ − . = ? qui se lit cinq points *moins* un point égalent combien?

La réponse sera ⁙ − . = : : ; qui se lit cinq p. moins un p. égalent quatre p.

Un problème semblable avec des chiffres: 5 − 1 = ?; qui se lit: cinq moins un égalent combien?

La solution sera 5 − 1 = 4, qui se lit cinq moins un égalent quatre.

Donnez des exercices.

Demandez aux élèves de mettre sur leurs ardoises quelques problèmes de leur propre invention.

Explication du signe zéro (0).

Faites sur le tableau ■■.

Dites aux élèves: combien? R. 2.

Effacez un p. et dites à un élève: combien en reste-t-il ?

Effacez un autre p. et dites à un autre élève: combien en reste-t-il ?

Réponse. Il n'en reste pas, ou il ne reste rien, ou il reste ZERO. Dites: le signe pour rien ou *zéro* est 0.

Dites à un élève, je suppose que vous ayez une pomme et que quelqu'un vous l'ôte, combien vous en restera-t-il ? R. Il ne me restera rien, il me restera zéro.

Dites à l'élève, écrivez sur le tableau le chiffre qui représentera ce qui vous reste ? R. 0. Comment appelez-vous ce chiffre ? R. Zéro.

Dites à la classe: cette question au sujet de la pomme s'écrirait avec chiffres comme suit:

$1-1=$? qui se lit: 1 moins 1 égale combien ? La solution; $1-1=0$, qui se lit: 1 moins 1 égale zéro.

Donnez leur quelques problèmes à faire pour la classe suivante.

MOT SOUSTRACTION.—MOT RESTE OU DIFFERENCE.

Exercices et problèmes comme dans la leçon précédente:

Expliquez:

Lorsqu'on dit $4-3=1$ on fait une SOUSTRACTION; que la réponse est 1 appelée **RESTE OU DIFFERENCE.**

Donnez des problèmes.

LEÇONS DE REVUE

Problèmes donnés avec chiffres pour être résolus avec carrés ou points d'abord, avec chiffres ensuite.—Problèmes donnés avec points ou carrés pour être résolus avec chiffres d'abord, avec points ou carrés ensuite. Ces exercices doivent être continués avec objets et chiffres jusqu'à ce que les élèves aient une idée exacte et bien définie des nombres (remarquez bien que nous ne disons pas des CHIFFRES, mais des NOMBRES) jusqu'à DIX, et des différentes combinaisons de ces nombres.

Mêmes exercices sans objets: ne revenir aux objets que quand le besoin s'en fera sentir. Se souvenir que plus les élèves auront des idées claires, nettes, pour ainsi dire instinctives des nombres et des combinaisons des nombres au-dessous de dix, moins il sera difficile de leur enseigner l'arithmétiq[illegible] la suite. Pendant toutes les leçons, voir tout particulièrement à ce qu'ils fassent BIEN LES CHIFFRES.

LEÇONS SUR LES NOMBRES DE DIX A VINGT. CES LEÇONS DEVRONT PRENDRE MOINS DE TEMPS QUE POUR LES NOMBRES DE UN A DIX.

DIX	ONZE	DOUZE	TREIZE	QUATORZE	QUINZE	SEIZE	DIX-SEPT	DIX-HUIT	DIX-NEUF	VINGT
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
10	10+1	10+2	10+3	10+4	10+5	10+6	10+7	10+8	10+9	10+10

Il ne sera pas difficile d'amener les élèves à trouver que les nombres entre dix et vingt sont composés de dix plus un des nombres déjà vus,— que vingt est composé de deux dix.

Développez les idées de ces nombres au moyen des procédés déjà expliqués. Autant que cela sera possible, faites trouver par les élèves eux-mêmes les nombres qui, additionnés ensemble, ont pour somme le nombre qui fait le sujet de la leçon. Exemple: Qui est capable d'écrire sur le tableau deux nombres dont la somme est onze? Un mettra $10+1=11$; un autre $9+2=11$; un autre $6+5=11$, etc.

Quand les élèves sont accoutumés, ces questions peuvent s'écrire comme ceci:

$?=11$ R. $10+1=11$ ou encore la question se posera: $5+?=11$ ou $5+2+?=11$.

Aussitôt que les élèves auront compris un nombre, donnez des exercices d'addition et de soustraction dans lesquels le nombre sera employé.

Lorsque l'idée du nombre *douze* aura été développée, groupez 12 p. de manière à rendre visible à l'œil le nombre de 2 p., de 6 p., de 3 p., et de 4 p. qu'il y a dans ce nombre. Exemple.

Faites trouver ces arrangements de points par les élèves eux-mêmes et ils apprendront les tables sans s'en apercevoir. Dans tous les cas où il y aura moyen d'analyser d'autres nombres de la même manière, faites-le, afin de rendre visibles les éléments dont ils sont composés.

LEÇONS SUR LES NOMBRES DE VINGT A TRENTE.

Dix	Vingt	Vingt et un	Vingt-deux	Vingt-trois	Vingt-quatre	Vingt-cinq	Vingt-six	Vingt-sept	Vingt-huit	Vingt-neuf	Trente
10	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
	10+10	10+10+1	10+10+2	10+10+3	10+10+4	10+10+5	10+10+6	10+10+7	10+10+8	10+10+9	10+10+10
10	20	20+1	20+2	20+3	20+4	20+5	20+6	20+7	20+8	20+9	20+10

Ainsi jusqu'à cent, faisant usage des procédés déjà expliqués.

Il sera alors temps d'attirer l'attention des élèves sur les faits suivants, qu'un grand nombre d'entre eux auront probablement déjà remarqués:

1. Qu'un seul chiffre suffit pour écrire chacun des neuf premiers nombres;

2. Qu'il faut deux chiffres pour écrire chacun des nombres de neuf à quatre-vingt-dix-neuf.

3. Que les nombres de neuf à quatre-vingt-dix-neuf sont composés d'un certain nombre de fois dix ou d'un certain nombre de dix plus un nombre d'un chiffre. Exemple 10 est 1 fois 10; 20 est deux fois 10, etc.,—15 est 1 fois 10 plus 5, —34 est 3 fois 10 plus 4: etc.

Dites-leur aussi que les nombres exprimés au moyen d'un chiffre sont appelés des unités simples; qu'ainsi 2 représente deux objets quelconques, 2 livres, 2 pains, 2 carrés, etc.,—que quand un nombre est représenté par deux chiffres, le chiffre à droite représente des UNITES SIMPLES, tandis que le chiffre à gauche représente des groupes de DIX, ou comme on dit communément des dizaines. Exemple:—Dans le nombre 22, le chiffre 2 à droite représente 2 unités simples, tandis que le 2 à gauche représente non pas deux unités simples, mais 2 dix ou 2 dizaines d'unités, c'est-à-dire vingt unités, etc.

Enseignez l'addition et la soustraction simultanément.—Pas plus de deux chiffres.—Faites

bien comprendre au moyen d'objets les retenus en addition et la méthode d'emprunt en soustraction.

Enfin, si vous suivez bien la voie que nous venons de tracer et si vous ne vous hâtez pas trop surtout en expliquant de un à vingt, les élèves saisiront la formation des nombres de vingt à trente presque sans explication; alors ils pourront d'eux-mêmes se faire une idée des nombres de trente à cent et les REPRESENTER par de CHIFFRES; ayant l'idée et le signe, il ne leur manquera que le nom que vous leur donnerez; ainsi vous les aurez amenés insensiblement à *aller des choses aux idées et des idées aux mots.*

Deuxième année.—*Voir à la fin de ce traité dans le Programme d'études ce qui est exigé pour cette année.*

Dans cette classe encore l'enseignement doit être en grande partie intuitif, c'est-à-dire qu'on doit se servir d'objets pour faire comprendre les élèves. Passez en revue ce qu'ils ont appris la première année.—Ils savent déjà comment s'écrivent les nombres au-dessous de cent. Ils sont en état d'analyser ces nombres: ils vous diront que 16 est composé de 10 plus 6, ou de deux groupes de 8 chacun, ou de 8 groupes de 2, ou de 4 groupes de 4,—que 35 est composé de 3 dizaines plus 5,—87 de 8 dizaines plus 7,—99, de 9 dizaines plus 9.—Question: 9 dizaines et 9 plus 1, combien? R. 9 dizaines et 1 dizaine ou dix dizaines.—

Dites: 9 dizaines et dix, ou 10 dizaines s'appellent cent, qu'on écrit 100.

Dites aux élèves écrivez un 1
" " " " dix 10
" " " " cent 100

Q. Combien de 1 en 10 ? R. Dix. Q. Combien de 10 en 100 ? R. Dix. Q. Combien de 1 en 100 ? R. Dix fois dix ou cent. Q. Combien de sous dans une piastre ? R. 100. Q. Combien de pièces de dix sous dans une piastre ? R. 10. Q. Combien de sous vaut un dix sous ? R. 10.

Q. Qu'est-ce que 100 ? R. Dix dizaines. Ecrivez 101 et lisez-le. Q. Qu'est-ce que 101 ? R. Dix dizaines et 1. Faites écrire et questionnez de même jusqu'à 110. Q. Qu'est-ce que 110 ? R. Dix dizaines et dix; ou 11 dizaines.

Faites écrire 111. Q. Qu'est-ce que cent onze ? R. Dix dizaines et dix et un ou onze dizaines et un. Faites remarquer que le premier 1 représente *une* unité,—que le deuxième 1 représente *dix* unités ou une *dizaine* d'unités,—que le troisième représente cent unités ou dix dizaines. Avec quelques exemples vous arriverez à faire saisir l'idée qu'un chiffre au deuxième rang vaut dix fois plus que s'il était placé au premier rang;—qu'un chiffre placé au troisième rang vaut dix fois plus que s'il était placé au 2ème et cent fois plus que s'il était placé au 1er. Après 111 faites écrire et lire les nombres jusqu'à 200 et ainsi de suite jusqu'à 10,000, questionnant les élèves de

temps en temps, vous arrêtant à cnaque nouvelle dizaine, à chaque nouvelle centaine pour analyser et pour développer chez les élèves une idée claire de notre système de numération.

N'enseignez que peu de numération chaque jour,—surtout ne devancez pas l'intelligence des élèves.

A mesure que les élèves apprennent de nouveaux nombres, qu'ils soient appelés à s'en servir dans des exercices faciles d'addition, de soustraction, de multiplication et de division.

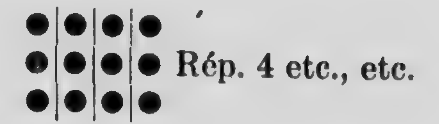
La table de multiplication n'offrira que peu de difficultés si vous avez développé l'idée des nombres au moyen de points groupés de façon à rendre visibles les facteurs des nombres. Questionnez les élèves sur ces facteurs pendant qu'ils ont ces groupes de points sous les yeux,—effacez-les, et questionnez de nouveau, cette fois en vous servant de chiffres.

Ainsi:—Q. Combien de 2 en 4? R. 2.—Q. 2 fois 2? R. 4.—Q. Combien de 2 en 6? R. 3.—Q. 3 fois 2? R. 6.—Q. Combien de 3 en 6? R. 2.—Q. 2 fois 3? R. 6.—Q. Combien de 2 en 8? R. 4.—Q. 4 fois 2? R. 8.—Q. Combien de 4 en 8? R. 2.—Q. 2 fois 4? R. 8.—Q. Combien de 3 en 9, de 2 en 10, de 5 en 10? etc.—Q. Combien de 2 en 12? R. 6.—Q. 6 fois 2? R. 12.—Q. Combien de 6 en 12? R. 2, etc.—Q. Combien de 3 en 12? R. 4, etc.—Q. Combien de 4 en 12? R. 3. etc. Si la réponse se fait trop attendre vous la faites trouver sur le

tableau noir. Exemple.—Combien de 4 en 12? On rend cela visible de la manière suivante.


Rép. 3.

Combien de 3 en 12?


Rép. 4 etc., etc.

Les élèves apprennent les tables de multiplication et de division simultanément; c'est de même aussi qu'ils doivent apprendre la multiplication et la division.

Ces exercices se complètent par les suivants: En 2 combien de 1? R. 2. Combien de 2? R. 1.—En 3 combien de 1? R. 3. Combien de 2? R. 1 et il reste 1. Combien de 3? R. 1. Etc.

Les monnaies, les pieds, pouces, mois, semaines, jours, heures, minutes, vous fourniront la matière pour des problèmes faciles et variés qui auront pour effet de graver la connaissance de ces tables dans la mémoire des élèves sans qu'ils s'en aperçoivent.

Un dernier conseil avant de finir avec la 2e année. Ne vous hâtez pas.—N'avancez que pas à pas et bien progressivement. Ainsi dans l'addi-

tion, il ne faut tout d'abord additionner que deux nombres, d'un seul chiffre, puis deux ou plusieurs nombres de deux, de trois, de quatre, de cinq chiffres; chaque total partiel sera d'abord inférieur à 10, puis il y en aura de supérieurs, qui demanderont par conséquent des retenues, etc. On comprend facilement, par ce qui précède, quelle gradation lente et mesurée il faut établir ici. Et qu'on ne le croit pas trop minutieuse; l'expérience prouve qu'elle est éminemment utile, et qu'en définitive elle accélère les progrès au lieu de les retarder. Enseignez aussi la preuve de l'addition, et exigez que les enfants l'exécutent toujours à la suite des opérations que vous leur donnez à faire.

Pour la soustraction, marche analogue et bien graduée: soustraction faite sur des nombres de 2, puis de 3, 4, 5 chiffres, etc.; problèmes dans lesquels chaque chiffre du nombre inférieur est plus petit que le chiffre correspondant du nombre supérieur; puis, problèmes dans lesquels quelque chiffre du nombre inférieur surpasse le chiffre correspondant du nombre supérieur; quelques zéros dans le nombre supérieur; preuve de la soustraction. Et toujours des exercices d'addition et de soustraction réunies.

La multiplication sera traitée d'une manière analogue. Opérations avec un multiplicande ayant 1, 2, puis un plus grand nombre de chiffres, le multiplicateur n'en a qu'un; problèmes dans lesquels ce dernier en a deux, puis un plus grand

nombre; présence de zéros dans le multiplicande, à la droite du nombre ou au milieu; présence du zéro au multiplicateur. Preuve.

Pour la division, marche analogue.

Troisième année.—*Voyez au programme d'études à la fin de ce traité ce qui est exigé pour cette année.*

Dans cette classe, l'enseignement sera intuitif toutes les fois que le besoin s'en fera sentir. Il faut habituer les élèves peu à peu à se passer d'objets matériels.

Dans l'enseignement de la numération, il est absolument inutile de dépasser les millions (1,000,000.)

Pendant le temps consacré au calcul mental, assurez-vous que les élèves savent leurs tables. En employant les procédés sensibles, les tables se graveront dans la mémoire des élèves sans les fatiguer.

Pour rendre moins difficile la tâche des élèves qui apprennent la table de multiplication il suffit:

1. De se rappeler: (*a*) que la table de multiplication jusqu'à 12 fois 12 ne comprend que 66 produits DIFFERENTS;—bien entendu, je n'inclus pas les résultats obtenus en multipliant par un: (*b*) que de ces 66 produits on peut en retrancher 19 qui n'offrent aucune difficulté,—11 produits par 10, de 10 fois 2 à 10 fois 12, et 8 produits par

11, de 11 fois 2 à 11 fois 9; (*c*) qu'il n'y a donc en réalité que 47 produits DIFFERENTS à apprendre.

2. D'exiger que les élèves écrivent *chaque* table;

3. D'exiger, lorsque les élèves ont récité 2 fois 2, 2 fois 3, etc., jusqu'à 2 fois 12, qu'ils apprennent la même table de nouveau cette fois à rebours, 2 fois 2, 3 fois 2, 4 fois 2, etc., jusqu'à 12 fois 2;

4. Lorsque vous donnez la table de 3 fois, d'exiger qu'on l'écrive, non pas de 3 fois 2, mais de 3 fois 3,—lorsque les élèves l'ont récitée, qu'ils l'apprennent de nouveau, la 2ème fois à rebours: 3 fois 3, 4 fois 3, 5 fois 3, jusqu'à 12 fois 3;

5. Lorsque vous donnez la table de 4 fois, d'exiger qu'on l'écrive non pas de 4 fois 2, mais de 4 fois 4,—de 5 fois, de 5 fois 5 et ainsi de suite;—lorsque les élèves les ont récitées, qu'ils les apprennent de nouveau, la 2ème fois à rebours. Ainsi, à mesure que les tables deviennent plus difficiles le nombre de produits que l'enfant doit apprendre diminue.

Vous devez aussi pendant le temps du calcul mental familiariser vos élèves avec les poids et mesures le plus en usage. On y arrive parfaitement en donnant de petits problèmes dans lesquels il est nécessaire de faire usage de ces tables. On peut mettre ces tables sur le tableau et les faire copier, ou permettre aux élèves de se servir de tables imprimées, mais on ne demandera aux élèves de les apprendre que quand ils en auront saisi l'utilité.

Les tables qu'il faut faire apprendre cette année sont: MONNAIES.—100 centins dans une piastre.—AVOIR-DU-POIDS.—16 onces une livre,—25 livres un quart de quintal,—4 quarts ou 100 livres un quintal,—20 quintaux, ou 2,000 livres un tonneau. MESURES DE LONGUEUR.—12 pouces, un pied,—3 pieds une verge.—MESURE DE CAPACITE.—*Pour les liquides.*—4 roquilles, une chopine,—2 chopines, une pinte,—4 pintes, un gallon.—*Pour les matières sèches.*—2 chopines, une pinte,—4 pintes, un gallon, —2 gallons, un quart de minot,—4 quarts ou 8 gallons, un minot. MESURES DU TEMPS.—NOMS DES DOUZE MOIS DE L'ANNEE AVEC LEUR NOMBRE DE JOURS RESPECTIFS.

Parmi les exercices et problèmes sur les quatre règles simples, il y aura des comptes ou factures. Ces exercices deviendront graduellement plus difficiles et prendront un caractère de plus en plus pratique.

C'est aux élèves de cette classe qu'il faut expliquer la numération parlée et la numération écrite des nombres décimaux: dixièmes et centièmes, la formation dénomination, représentation au moyen d'objets et représentation chiffrée des fractions ordinaires dont le dénominateur ne dépasse pas 10, les nombres *premiers*, les nombres *divisibles*, les *facteurs*, ou *diviseurs*, les *facteurs* ou *diviseurs communs*, le *plus haut facteur* ou *plus grand diviseur commun*, les *multiples*, les *multiples communs*, le plus petit *multiple commun.*

FRACTIONS

L'élève qui comprend les fractions parfaitement, peut devenir son propre professeur d'arithmétique. Bien comprendre veut dire beaucoup plus qu'appliquer un certain nombre de règles sans pouvoir les expliquer. L'élève *comprend bien*, quand il est capable de rendre raison de ce qu'il fait.

Pour enseigner ce sujet, il faut: 1. aller du concret à l'abstrait; 2. aller du particulier au général; 3. n'avancer que bien graduellement.

Ordre à suivre.—1. CE QU'EST UNE FRACTION.—Développez, au moyen, des tableaux Lippens, ou de lignes, de rectangles, d'objets, une idée claire de ce qu'on entend par fraction, dénominateur, numérateur.

Comment procéder.—Dites: Tirez une ligne droite sur vos ardoises; divisez-la en 2 parties égales; au-dessous de chaque partie écrivez en mots et en chiffres le nom de cette partie,—écrivez aussi combien il y a de ces parties dans la ligne,—dites laquelle des parties est la plus longue.

$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$	$=2$
une demi	une demi	

R. *Dans la ligne* il y a deux demis. Les deux

parties ont la même longueur. Q. Si vous divisiez une pomme en deux parties égales, quel nom donneriez-vous à chaque morceau ? R. Une demi. Q. Combien de demis dans une pomme ? R. 2. Dans une orange. R. 2. Q. Combien de chopines dans une pinte ? dans une demi-pinte ? dans un gallon ? dans un demi-gallon ? de jours dans une semaine de travail ? dans une demi-semaine de travail ? etc. etc. Q. La moitié d'une livre de sucre est 8 onces, combien d'onces dans la livre ? Q. La moitié d'un minot est de 4 gallons, combien de gallons dans un minot ? Etc., etc.

Tirez sur vos ardoises une autre ligne droite, égale à la 1ère; divisez-la en trois parties égales; au-dessous de chaque parties, écrivez en mots et en chiffres le nom de cette partie;—écrivez aussi combien il y a de ces parties dans la ligne;—dites laquelle des trois parties est la plus longue.

$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{3}$	=3
un tiers	un tiers	un tiers	

R. Dans la ligne, il y a trois tiers. Les trois parties ont la même longueur. Q. Si vous divisiez un gâteau en trois morceaux égaux, quel nom donneriez-vous à deux morceaux ? R. Deux tiers. Combien de tiers dans le gâteau ? R. Trois tiers. Q. Vous avez un morceau de ruban qui a un pied de longueur, vous le divisez en trois parties égales, un des morceaux sera quelle partie d'un pied ? R. Un tiers de pied.—Q. Deux des morceaux ? R. Deux tiers de pied.—Q. Trois des morceaux ?

R. Trois tiers de pied ou tout le pied, etc., etc. Q. Dans un pied combien de pouces? R. 12.—Q. Dans $\frac{1}{3}$ de pied combien?—Q. Dans $\frac{2}{3}$ combien?—Q. Dans $\frac{3}{3}$ combien? Q. Combien de pieds dans 1 verge? dans $\frac{2}{3}$ de verge? dans $\frac{3}{3}$ de verge? Q. Combien de pieds dans une brasse? R. 6. Dans $\frac{1}{2}$ brasse? dans $\frac{1}{3}$ de brasse? etc.

Q. Dans le $\frac{1}{3}$ d'une année il y a 4 mois, combien de mois dans les $\frac{2}{3}$? dans les $\frac{3}{3}$? dans une année? Dans le $\frac{1}{3}$ d'une semaine de travail il y a 2 jours, combien dans $\frac{2}{3}$, etc? Faites comparer les deux lignes. Lequel est le plus long la moitié ou le tiers; la moitié ou les deux tiers, etc.

Q. Dans le $\frac{1}{3}$ d'une verge combien de pouces? Q. Dans la $\frac{1}{2}$ d'une verge combien de pouces? Q. Dans les $\frac{2}{3}$ d'une verge combien de pouces?

Quelques petits problèmes. Q. Un homme perd la moitié de son argent, il lui reste $10. combien a-t-il perdu, combien avait-il avant d'en avoir perdu? Un homme perd le $\frac{1}{3}$ de son argent, il lui reste $10. combien a-t-il perdu? Combien avait-il avant d'en avoir perdu?

Tirez une ligne (*Voir ci-dessous*). Dites: cette ligne représente ce que l'homme avait tout d'abord. Divisez la ligne en trois parties égales.

Q. Combien de parties? Q. Chaque partie est quelle fraction du tout?

Q. Dites: Montrez $\frac{1}{3}$,—montrez $\frac{2}{3}$, montrez $\frac{3}{3}$.

Q. Dites: Montrez la partie de la ligne qui

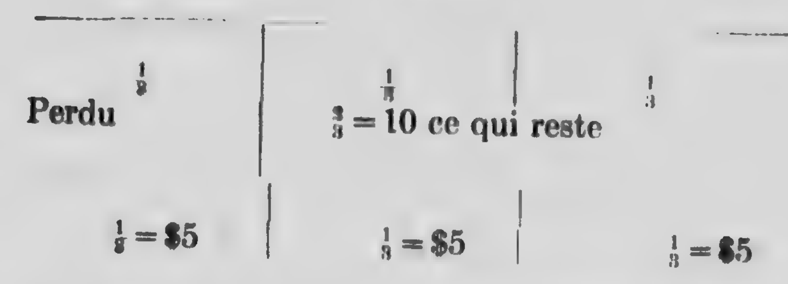
représente ce que l'homme a perdu?

Dites: Montrez la partie de la ligne qui représente ce qui reste. Q. Combien de tiers dans ce qui reste?

Q. Dites: Ecrivez en chiffres, au-dessous de ce qui reste, le nom de cette partie suivi du signe = et de la valeur $10.

Q. Ce qui reste est divisé en deux parties égales:—montrant ces deux parties, dites: combien valent ces deux parties? R. $10.—Alors montrant une de ces deux parties, dites combien vaut cette partie? R. $5.—Q. La ligne est divisée en combien de parties égales? R. 3. Q. Chaque partie vaut combien? R. $5.—Q. Les trois parties valent combien? R. $15.

Q. Montrant les $\frac{2}{3}$ qui restent, dites: Combien valent les $\frac{2}{3}$? R. $10. Q. Appuyant sur les mots *deux* et *un* et montrant ce dont vous parlez dites: si deux tiers ($\frac{2}{3}$) valent $10 un ($\frac{1}{3}$) vaut quelle partie de $10? R. Un tiers vaut la $\frac{1}{2}$ de $10, ou $5. (*Beaucoup d'élèves répondront que* $\frac{1}{3}$ *vaut le* $\frac{1}{3}$ *de $10. Ces élèves ne comprennent pas,—il ne faut pas leur donner la réponse mais leur donner d'autres problèmes et leur faire trouver la réponse*) Q. Si $\frac{1}{3}$ vaut $5, que valent $\frac{3}{3}$? R. $15.



Donnez des problèmes à résoudre avec des lignes jusqu'à ce que les élèves VOIENT parfaitement que $\frac{1}{3}$ est la moitié de $\frac{2}{3}$. Veuillez remarquer qu'il n'est pas question du tout de répéter aux élèves que $\frac{1}{3}$ est la moitié de $\frac{2}{3}$ jusqu'à ce que cela soit gravé dans leur mémoire, mais bien de le leur faire voir.

Lorsque les élèves comprennent parfaitement donnez une nouvelle série de problèmes. Chaque problème doit être résolu d'abord avec une ligne puis avec des chiffres: Exemple.—Un petit garçon donne le tiers de son argent à un pauvre, il lui reste 12 cts, combien avait-il tout d'abord?

Solution avec une ligne telle qu'indiquée précédemment. Solution avec chiffres:

Il avait $\frac{3}{3}$; il donna $\frac{1}{3}$; il lui reste donc $\frac{3}{3}-\frac{1}{3}=\frac{2}{3}$ de ce qu'il avait. Le problème dit qu'il lui reste 12 cts.

Donc $\frac{2}{3}$ de ce qu'il avait $=$ 12 cts.

Donc $\frac{1}{3}$ de ce qu'il avait $=$ la moitié de 12 cts ou $\frac{12}{2}=6$ cts.

Donc $\frac{3}{3}$ de ce qu'il avait ou tout ce qu'il avait $=\frac{12}{2}\times 3=6\times 3=18$. Rép.

Expliquez les quarts, cinquièmes, sixièmes, septièmes, huitièmes, neuvièmes, dixièmes, onzièmes, douzièmes de la même manière.

Chaque fois que vous voulez développer l'idée d'une fraction, tirez une nouvelle ligne, divisez-la en autant de parties égales qu'il est nécessaire, comparez une de ces parties avec une partie de la ligne divisée précédemment, faites dire laquelle est la plus grande, —de même que vous avez fait ressortir la différence entre $\frac{1}{2}$ et $\frac{1}{3}$, vous ferez ressortir la différence entre $\frac{1}{2}$ et $\frac{1}{4}$, — $\frac{1}{4}$ et $\frac{1}{3}$, etc.

Sur toutes ces fractions, donnez des problèmes à résoudre des deux manières déjà indiquées.

Arrivée aux douzièmes, faites donner la définition de la fraction. Faites dire les fonctions des deux nombres qui servent à la représenter; alors donnez vous-même les noms de ces nombres, *dénominateur*, *numérateur* et dites que le *dénominateur* et le *numérateur* sont appelés les *termes* de la fraction.

Faites pour la classe, sur une feuille de papier (papier à envelopper), un tableau comme le suivant, mais de plus grandes dimensions. Supposons que la longueur des lignes soit d'une verge. Servez-vous de ce tableau pour faire trouver par les élèves:

A	1																			
B	1/2	1/2																		
C	1/4	1/4	1/4	1/4																
D	1/8	1/8	1/8	1/8	1/8	1/8	1/8	1/8												
E	1/15	1/16	1/16	1/16	1/16	1/16	1/16	1/16	1/16	1/16	1/16	1/16	1/16	1/16	1/16	1/16				
F	1/3	1/3	1/3																	
G	1/6	1/6	1/6	1/6	1/6	1/6														
H	1/12	1/12	1/12	1/12	1/12	1/12	1/12	1/12	1/12	1/12	1/12	1/12								
I	1/5	1/5	1/5	1/5	1/5															
J	1/10	1/10	1/10	1/10	1/10	1/10	1/10	1/10	1/10	1/10										
K	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20	1/20

1. Que dans un entier il y a $\frac{2}{2}$, $\frac{3}{3}$, $\frac{4}{4}$, etc.

2. Que deux fractions peuvent être représentées par des chiffres différents et cependant avoir la même valeur.

3. Qu'on peut multiplier les 2 termes d'une fraction par le même nombre sans changer la valeur de la fraction.

4. Qu'on peut diviser les 2 termes d'une fraction par le même nombre sans changer la valeur de la fraction.

5. Qu'on rend une fraction 2, 3, 4 fois plus grande, (c'est-à-dire qu'on multiplie une fraction par un nombre entier) soit en MULTIPLIANT son NUMERATEUR par 2, 3, 4 ...... soit en DIVISANT son DENOMINATEUR par les mêmes nombres.

6. Qu'on rend une fraction 2, 3, 4 ...... fois plus petite, (c'est-à-dire qu'on divise une fraction par un nombre entier) soit en DIVISANT son NUMERATEUR par 2, 3, 4 ...... soit en MULTIPLIANT son DENOMINATEUR par les mêmes nombres.

Passant le premier point sous silence, nous indiquons brièvement la marche à suivre dans les autres cas:

1er point. Dites à vos élèves: Prenez vos ardoises et écrivez-y les réponses et rien autre chose:

Q. Regardez bien au tableau et répondez: $\frac{1}{2}$= combien de $\frac{1}{4}$, de $\frac{1}{6}$, de $\frac{1}{8}$, de $\frac{1}{10}$, de $\frac{1}{12}$, de $\frac{1}{20}$? R. $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{6}$, etc.

Q. Nommez quelques autres fractions qui,

représentées par des nombres différents, ont la même valeur ? R. $\frac{2}{3}$, $\frac{4}{6}$, $\frac{8}{12}$, — $\frac{3}{5}$, $\frac{6}{10}$, $\frac{12}{20}$.

3ème point. Q. Multipliez les deux termes de la fraction $\frac{1}{4}$ par 2, quel est le produit ? R. $\frac{2}{8}$. Q. Regardez au tableau, quelle différence entre la valeur de $\frac{1}{4}$ et $\frac{2}{8}$? R. Aucune.

Q. Vous avez deux gâteaux de mêmes dimensions. Vous divisez un des gâteaux en quatre parties égales, vous en donnez une à Marie,— vous divisez l'autre gâteau en huit parties égales et vous en donnez deux à Joséphine ; quelle différence entre la quantité reçue par les deux personnes ? R. Aucune.—Q. Marie a reçu combien de morceaux ? R. 1.—Joséphine a reçu combien de morceaux ? R 2.—Joséphine n'a-t-elle pas reçu deux fois autant de morceaux que Marie ? R. Oui, Joséphine a reçu deux fois autant de morceaux que Marie, mais chaque morceau, valait la moitié du morceau de Marie. Elles ont reçu chacune une quantité égale.

Q. Multipliez les deux termes de la fraction $\frac{1}{4}$ par 3, quel est le produit ? R. $\frac{3}{12}$. Q. Regardez au tableau, quelle différence entre $\frac{1}{4}$ (C) et $\frac{3}{12}$ (H) ? R. Aucune.

Q. Qu'est-ce que vous avez fait pour transformer $\frac{1}{4}$ en $\frac{3}{12}$? R. J'ai multiplié les deux termes par 3.

Après avoir donné plusieurs autres exemples semblables, dites : si vous multipliez les deux termes d'une fraction par le même nombre, quel

effet cela produit-il sur la valeur de la fraction? Aucun effet.

La même marche, mais en sens inverse, suffit pour prouver qu'on peut diviser les deux termes d'une fraction par le même nombre sans changer la valeur de la fraction; c'est le quatrième point.

Lorsque les élèves ont compris ce principe, demandez-leur de changer $\frac{12}{16}$, $\frac{10}{12}$, $\frac{15}{20}$, $\frac{14}{16}$ etc., etc., en fractions équivalentes ayant des terme plus faibles. Expliquer que c'est ce qu'on appelle *simplifier une fraction.*

Faites comprendre que de deux fractions équivalentes, c'est la plus simple qu'on doit préférer.

5ème point. Montrant ce dont vous parlez, dites: $\frac{1}{8}$ et $\frac{1}{8}$ et $\frac{1}{8}$ combien? R. $\frac{3}{8}$.—Q. 3 fois $\frac{1}{8}$? R. $\frac{3}{8}$.

Q. $\frac{2}{12}$ et $\frac{2}{12}$ et $\frac{2}{12}$ et $\frac{2}{12}$ combien? R. $\frac{8}{12}$

Q. 4 fois $\frac{2}{12}$? R. $\frac{8}{12}$.

Etc., etc., etc.

Q. Quel terme avez-vous multiplié?

R. Le numérateur.

Q. Si on multiplie le numérateur d'une fraction par un nombre entier, quel effet cela produit-il sur la fraction? R. Multiplier le numérateur par un entier multiplie la fraction.

Q. Ainsi $\frac{2}{12} \times 4 =$? R. $\frac{8}{12}$.

Q. Cette fraction $\frac{8}{12}$ simplifiée = ? R. $\frac{2}{3}$. Le produit de $\frac{2}{12} \times 4$ est donc $\frac{2}{3}$.

Q. Regardez au tableau, quelle différence

y a-t-il entre les numérateurs de $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{6}$, ...? R. Il n'y a aucune différence.

Q. Laquelle de ces fractions est la plus grande? R. $\frac{1}{2}$. Q. Laquelle est la plus grande ensuite? R. $\frac{1}{3}$. Etc., etc. ...... Laquelle est la plus petite? R. $\frac{1}{6}$.

Q. De plusieurs fractions ayant même numérateur et différents dénominateurs, quelle est celle qui a le plus de valeur? R. De plusieurs fractions ayant même numérateur et différents dénominateurs, celle qui a le plus petit dénominateur est celle qui a le plus de valeur: $\frac{1}{2}$ a plus de valeur que $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{3}$ que $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{4}$ que $\frac{1}{5}$ et ainsi de suite.

Q. En divisant le dénominateur d'une fraction par un nombre entier, la fraction devient-elle plus petite ou plus grande? R. Le dénominateur devient plus PETIT conséquemment la fraction devient plus grande, car plus le dénominateur est petit, le numérateur restant le même, plus la fraction est grande: Exemple:—Divisez le dénominateur de $\frac{1}{4}$ par 2, vous aurez $\frac{1}{2}$; le dénominateur est 2 fois plus petit, la fraction est 2 fois plus grande;—autre exemple,—divisez le dénominateur de la fraction $\frac{2}{12}$ par 4, vous aurez $\frac{2}{3}$; le dénominateur est 4 fois plus petit, la fraction est multipliée par 4.

Q. Combien de manières de multiplier une fraction par un nombre entier? R. Deux.—Multiplier le numérateur, ou diviser le dénominateur.

Série de problèmes où la multiplication devra se faire des deux manières.

Ex.—$\frac{3}{20}\times 5$,—en multipliant le numérateur cela donne $\frac{15}{20}$ ce qui, simplifié, équivaut à $\frac{3}{4}$;—en divisant le dénominateur cela donne immédiatement $\frac{3}{4}$.

Série où la multiplication ne pourra se faire que d'une manière, en multipliant le numérateur. Ex. $\frac{2}{20}\times 3$,—en multipliant le numérateur cela donne $\frac{6}{20}$.—Série de problèmes variés. Exigez qu'on multiplie la fraction, en divisant le dénominateur toutes les fois que cela soit possible.

Parmi les réponses, il y aura des nombres fractionnaires (*fractions improprement dites*), faites comprendre ce que c'est et comment on les transforme en entiers ou en entiers suivis de fractions (*nombres mixtes*).

Série de problèmes où les multiplicandes sont des entiers suivis de fractions. Faites multiplier la fraction d'abord, puis les entiers, ensuite faites trouver la somme.

6ème point.—Si le 5ème point a été bien compris, ce point-ci n'offrira que peu de difficultés.

Supposons qu'il s'agisse de diviser $\frac{4}{5}$ par 2.—Faites montrer $\frac{4}{5}$ sur le tableau. Faites écrire $\frac{4}{5}$ sur les ardoises. Dites: divisez le numérateur par 2,—combien? R. $\frac{2}{5}$. Faites montrer $\frac{2}{5}$ sur le tableau. Faites constater que la fraction $\frac{4}{5}$ a été divisée par 2. (Dites de ne pas effacer). De nouveau faites écrire $\frac{4}{5}$ sur les ardoises. Dites: multipliez le dénominateur par 2,— com-

bien? R. $\frac{4}{10}$. Faites constater sur le tableau que $\frac{4}{10} = \frac{2}{5}$ et que la réponse trouvée en multipliant le dénominateur est égale à celle trouvée en divisant le numérateur. Donc: deux manières de diviser une fraction par un nombre entier.

Analyser les deux réponses, $\frac{2}{5}$, $\frac{4}{10}$: Dans la 1ère, il est question de 2 morceaux, dans la 2e de 4, c'est-à-dire 2 fois autant, mais les morceaux dans la 1ère réponse sont des cinquièmes, tandis que ceux de la 2e sont des dixièmes, c'est-à-dire la moitié des premiers. Ainsi, dans la dernière réponse, il y a 2 fois autant de morceaux que dans la 1ère, mais chaque morceau est égal à la moitié des morceaux de la 1ère.

Q. De deux fractions ayant même numérateur et différents dénominateurs, laquelle a le moins de valeur? R. De deux fractions ayant même numérateur et différents dénominateurs, celle qui a le plus grand dénominateur est celle qui a le moins de valeur.

Q. En multipliant le dénominateur d'une fraction par un nombre entier, la fraction devient-elle plus petite ou plus grande? R. Le dénominateur devient plus GRAND, conséquemment la fraction devient plus PETITE, car plus le dénominateur est grand, le numérateur restant le même, plus la fraction est petite. Exemple: la fraction $\frac{4}{10}$ est plus petite que $\frac{4}{5}$.

Série de problèmes où la division pourra se faire de deux manières. Série ou la division ne pourra se faire que d'une manière,—en multi-

pliant le dénominateur. Ex. $\frac{3}{5} \div 4 = \frac{3}{20}$. Série de problèmes variés.

Exigez qu'on divise la fraction en divisant le numérateur toutes les fois que cela est possible.

Série de problèmes où les dividendes sont des entiers suivis de fractions. Faites diviser les entiers d'abord puis les fractions ou, s'il reste des entiers, les entiers qui restent avec les fractions:

Exemple: Diviser $15\frac{3}{4}$ par 3. Solution: 3 en 15? R. 5 fois,—3 en $\frac{3}{4}$? R. $\frac{1}{4}$. R. $5\frac{1}{4}$.

Exemple: Diviser $18\frac{1}{2}$ par 9. Solution: 9 en 18? R. 2 fois,—9 en $\frac{1}{2}$? R. $\frac{1}{18}$. R. $2\frac{1}{18}$.

Exemple: Diviser $27\frac{3}{5}$ par 6.

$27\frac{3}{5} \div 6 = 4\frac{3}{5}$. Dites: 6 en 27, 4 fois, il reste $3\frac{3}{5} = \frac{18}{5}$,—6 en $\frac{18}{5}$, $\frac{3}{5}$. R. $4\frac{3}{5}$.

Exemple: Diviser $29\frac{5}{6}$ par 4.

$29\frac{5}{6} \div 4 = 7\frac{11}{24}$. R. Dites: 4 en 29, 7 fois, il reste $1\frac{5}{6} = \frac{11}{6}$,—4 en $\frac{11}{6}$, $\frac{11}{24}$. R. $7\frac{11}{24}$.

Resume: 1. Multiplier le numérateur d'une fraction multiplie la fraction.

2. Multiplier le dénominateur divise la fraction.

Consequence. Si on multiplie à la fois *les deux termes d'une fraction* par le même nombre, *on ne change pas* la valeur de cette fraction. (*Donnez des exemples*).

3. Diviser le numérateur d'une fraction divise la fraction.

4. Diviser le dénominateur d'une fraction multiplie la fraction.

CONSEQUENCE. Si l'on divise à la fois *les deux termes* d'une fraction par le même nombre, *on ne change pas* la valeur de cette fraction. (*Donnez des exemples*).

Une connaissance exacte de ces éléments est indispensable pour celui qui veut comprendre la suite du chapitre.

En enseignant l'addition ou la soustraction, donnez d'abord à additionner ou à soustraire des fractions ayant le même dénominateur, puis des fractions qui n'ont pas le même dénominateur. Faites trouver le plus petit multiple commun des dénominateurs, au moyen de ce multiple commun, faites transformer ces fractions en d'autres ayant le même dénominateur. Jusqu'à ce que les élèves comprennent parfaitement, exigez que les deux termes des fractions transformées soient écrits.

Soit à transformer
et à additionner; $\frac{2}{3}+\frac{3}{4}+\frac{5}{6}+\frac{7}{12}$

Transformées et additionnées
vous aurez $\frac{8}{12}+\frac{9}{12}+\frac{10}{12}+\frac{7}{12}=\frac{34}{12}=2\frac{10}{12}=2\frac{5}{6}$

En transformant, faites expliquer de la manière suivante: Je veux transformer $\frac{2}{3}$ en douzièmes:—en 1 entier il y a $\frac{12}{12}$;—en $\frac{1}{3}$ il y a $\frac{4}{12}$;—en $\frac{2}{3}$ il y a 2 fois $\frac{4}{12}=\frac{8}{12}$.—Je veux transformer $\frac{3}{4}$ en douzièmes;—en 1 entier il y a $\frac{12}{12}$;—en $\frac{1}{4}$ il y a $\frac{3}{12}$;—en $\frac{3}{4}$ il y a 3 fois $\frac{3}{12}=\frac{9}{12}$.—Je veux transformer $\frac{5}{6}$ en douziè-

mes;—en 1 entier il y a $\frac{12}{12}$;—en $\frac{1}{6}$ il y a $\frac{2}{12}$; —en $\frac{5}{6}$ il y a 5 fois $\frac{2}{12}=\frac{10}{12}$. La fraction $\frac{7}{12}$ est déjà en douzièmes.

Plus tard, que les élèves n'écrivent le dénominateur qu'une fois:

Soit à transformer et à additionner: $\frac{3}{4}+\frac{7}{8}+\frac{5}{12}$.

Transformées et additionnées, vous aurez:

$$\frac{18+21+10}{24}=\frac{49}{24}=2\frac{1}{24}$$

En dernier lieu, vous pouvez indiquer l'arrangement suivant:

Soit à transformer et à additionner: $\frac{2}{3}+\frac{3}{5}+\frac{1}{2}+\frac{7}{10}$.
Transformées et additionnées,
vous aurez:

$$\begin{array}{r} 21 \\ 15 \\ 18 \\ 20 \\ \hline 74 \\ \hline \text{D.}\quad 30\ \text{C.} \end{array} = 2\,\frac{14}{30} = 2\,\frac{7}{15}.$$

Pour ADDITIONNER des entiers joints à des fractions, on additionne SEPAREMENT les fractions

et SEPAREMENT les entiers. On ne doit JAMAIS enseigner aux élèves de réduire les entiers et les fractions en nombres fractionnaires, avant de faire l'addition ou la soustraction.

Pour SOUSTRAIRE un entier joint à une fraction, d'un entier joint à une fraction, on retranche la FRACTION de la FRACTION et l'ENTIER de l'ENTIER.

Exemple.—Soit à faire la soustraction suivante:

$$18\tfrac{4}{5} - 6\tfrac{1}{3}$$

Transformées, vous aurez: $\left\{ \begin{array}{l} 18\tfrac{12}{15} \\ 6\tfrac{5}{15} \\ \hline \end{array} \right.$

La soustraction faite vous aurez $12\tfrac{7}{15}$

Exemple où les entiers étant joints aux fractions, la fraction à soustraire est plus grande que l'autre fraction: $24\tfrac{2}{3} - 5\tfrac{3}{4}$.

Transformées, vous aurez: $\left\{ \begin{array}{l} 24\tfrac{8}{12} \\ 5\tfrac{9}{12} \end{array} \right.$

Soustraction impossible puisque la fraction à soustraire, $\tfrac{9}{12}$, est plus grande que l'autre fraction.

Vous prenez une unité au nombre 24, pour l'ajouter à $\tfrac{8}{12}$.

L'unité vaut $\tfrac{12}{12}$; $\tfrac{12}{12} + \tfrac{8}{12} = \tfrac{20}{12}$.

Vous aurez maintenant $\left\{ \begin{array}{l} 23\tfrac{20}{12} \\ 5\tfrac{9}{12} \\ \hline \end{array} \right.$

Reste $18\tfrac{11}{12}$

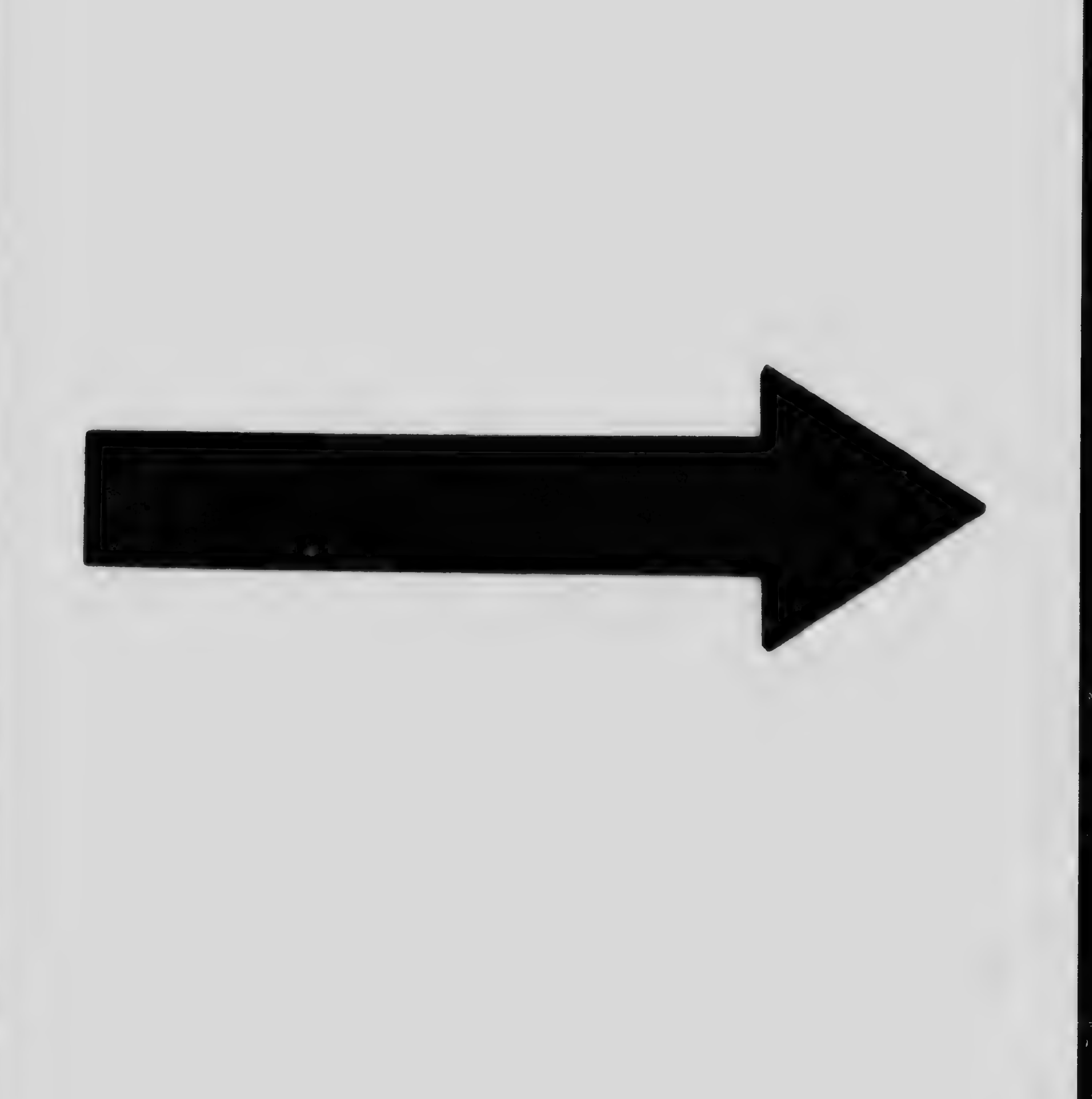
Les élèves ont compris et appris l'addition et la soustraction des fractions, la multiplication et la division d'une fraction par un nombre entier; avant d'aller plus loin, il est bon de revoir la multiplication et la division d'une fraction par un nombre entier; cette revue terminée, il sera temps de leur faire trouver les PRINCIPES sur lesquels reposent les règles pour multiplier ou diviser un entier ou une fraction par une fraction.

L'explication de tous les problèmes qui se sont présentés jusqu'à présent a été basée sur la définition élémentaire: qu'une *fraction est une ou plusieurs parties de l'unité divisée en un nombre quelconque de partie égales.* Pour expliquer la multiplication ou la division d'un entier ou d'une fraction, par une fraction, une définition plus *abstraite*, il est vrai, mais en même temps plus féconde que la première, est nécessaire. Il faut amener les élèves par des questions habiles, à formuler cette définition eux-mêmes.

MARCHE A SUIVRE.—Demandez la définition de la division: La division est une opération qui a pour but de chercher combien de fois un nombre appelé *dividende* contient un autre nombre appelé *diviseur*. Le résultat de la division se nomme *quotient*.

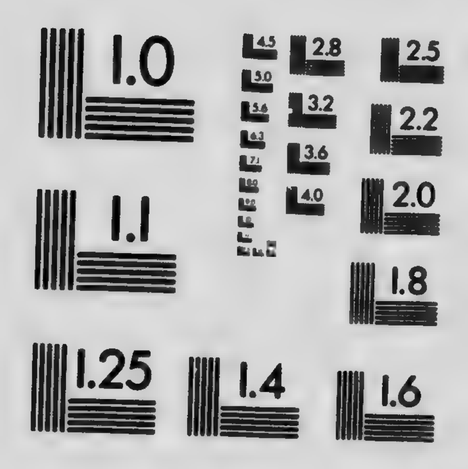
Expliquez qu'il y a donc trois termes à considérer dans la division: le dividende, le diviseur et le quotient.

Donnez des exemples et par des questions faites découvrir les principes suivants:



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART

(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)





1. Que *multiplier* le *dividende* sans changer le *diviseur multiple* le *quotient.*

2. Que *diviser* le *dividende* par un *nombre autre que le diviseur divise* le *quotient* par le *même nombre.*

3. Que *multiplier* le *diviseur* par un *nombre* quelconque *divise* la *quotient* par le *même* nombre.

4. Que *diviser* le *diviseur* par un *nombre* quelconque *multiplie* le *quotient* par le même nombre

5. Que la *multiplication* du *diviseur* et du *dividende* par le *même* nombre ne produit *aucun* effet sur le *quotient.*

6. Que la *division* du *diviseur* et du *dividende* par le *même* nombre ne produit *aucun* effet sur le *quotient.*

Exemple: Divisez 72 par 12—j'exprimerai cette division des deux manières suivantes: $72 \div 12 = \frac{72}{12} = 6$.

1. Multipliant le dividende 72 par un nombre quelconque 3 on a: $216 \div 12 = 18$ ou $\frac{216}{12} = 18$. On constate alors que le quotient aussi a été multiplié par 3. Faites trouver la raison de ce résultat.

2. Divisant le dividende 72 par un nombre quelconque 3 on a 24.

$24 \div 12 = 2$ ou $\frac{24}{12} = 2$. On constate alors que le quotient aussi a été divisé par 3. Faites trouver la raison de ce résultat.

Pour les principes 3, 4, 5, 6 procédez de la même manière.

Lorsque les élèves sont parfaitement familier

avec ces principes, donnez des exercices et problèmes qui auront pour objet de leur faire comprendre que toute fraction indique le QUOTIENT du NUMERATEUR par le DENOMINATEUR.

Q. Pour une table qui n'a qu'un pied de largeur, un ouvrier fait un tiroir de trois pieds de largeur, la table contiendra-t-elle le tiroir ? Beaucoup d'élèves répondront non. Q. La table contiendra-t-elle le tiroir en partie ? R. Oui. Q. Quelle partie du tiroir sera contenue dans la table ? R. $\frac{1}{3}$. Q. La table contiendra le tiroir combien de fois ? R. $\frac{1}{3}$ de fois. Q. Ainsi 1 pied contiendra 3 pds combien de fois ? R. $\frac{1}{3}$ de fois. Q. 1 contient 3, combien de fois ? R. $\frac{1}{3}$ de fois. Q. Qu'indique la fraction $\frac{1}{3}$? R. La fraction $\frac{1}{3}$ indique le quotient du numérateur 1 divisé par le dénominateur 3. Une table de 2 pieds de largeur contiendrait ce tiroir combien de fois ? R. $\frac{2}{3}$ de fois Q. Ainsi, 2 pieds contiendront 3 pieds combien de fois ? R. $\frac{2}{3}$ de fois. Q. 2 contient 3 combien de fois ? R. $\frac{2}{3}$ de fois. Q. Qu'indique la fraction $\frac{2}{3}$? R. La fraction $\frac{2}{3}$ indique le quotient du numérateur 2 divisé par le dénominateur 3,—en d'autres termes, c'est le $\frac{1}{3}$ de 2. — La fraction $\frac{2}{3}$ s'analyse de deux manières différentes, on peut dire que $\frac{2}{3}$ sont deux fois le $\frac{1}{3}$ de 1, ou le $\frac{1}{3}$ de 2. Ainsi $\frac{2}{3}$ est une quantité 3 FOIS PLUS PETITE QUE 2. Q. Une table de 3 pieds contiendra ce tiroir combien de fois ? R. $\frac{3}{3}$ de fois, etc. Q. Analysez $\frac{3}{4}$. R.

$\frac{3}{4}$ sont 3 fois le $\frac{1}{4}$ de 1 ou le $\frac{1}{4}$ de 3.—La fraction $\frac{3}{4}$ est une quantité 4 fois plus petite que 3.

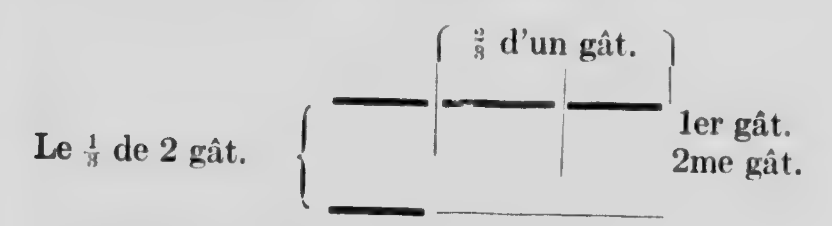
Q. Comment divise-t-on deux gâteaux entre trois garçons, Antoine, Bernard, Charles? D'abord, on divise un des gâteaux en trois parties égales et on donne une de ces parties ou un tiers d'un gâteau, à chaque garçon, ensuite on fait de même avec l'autre gâteau; ainsi chaque garçon reçoit un tiers du premier gâteau et un tiers du deuxième gâteau.

Premier gâteau			Deuxième gâteau		
A $\frac{1}{3}$	B $\frac{1}{3}$	C $\frac{1}{3}$	A $\frac{1}{3}$	B $\frac{1}{3}$	C $\frac{1}{3}$

On peut procéder de la manière suivante: on divise chacun des deux gâteaux en tiers, on a alors 6 tiers de gâteau; au 1er garçon on donne $\frac{2}{3}$ du 1er gâteau; au 2ème garçon on donne le $\frac{1}{3}$ qui reste du 1er gâteau, et un tiers du second gâteau; au 3ème garçon on donne ce qui reste du second gâteau, c'est-à-dire les $\frac{2}{3}$.

Premier gâteau		Deuxième gâteau	
A $\frac{2}{3}$	B $\frac{2}{3}$		C $\frac{2}{3}$

Il est évident que le garçon qui a eu les $\frac{2}{3}$ du 1er gâteau n'a eu ni plus ni moins que celui qui a eu $\frac{1}{3}$ du 1er et $\frac{1}{3}$ du second. Il est évident aussi que le garçon qui a eu les $\frac{2}{3}$ du second gâteau n'a eu ni plus ni moins que celui qui a eu le $\frac{1}{3}$ du second et le $\frac{1}{3}$ du premier.



Donc le 1-3 de 2 est égal aux 2-3 de 1.

Donc la fraction 2-3 est une quantité 3 fois plus petite que la quantité 2.

Q. Analysez $\frac{5}{8}$? R. $\frac{5}{8}$ c'est $\frac{1}{8}$ de 5, c'est une quantité 8 fois plus petite que 5. Exigez la démonstration avec des lignes, etc., etc.

RÉSUMÉ.—Toute fraction indique le quotient du numérateur par le dénominateur. Le numérateur correspond au dividende, le dénominateur, au diviseur, et la fraction entière correspond au quotient.—Exemple: $\frac{3}{4}$ indique la divison du numérateur ou dividende 3 par le dénominateur ou diviseur 4. 4 est contenu en 3, $\frac{3}{4}$ de fois; $\frac{3}{4}$ c'est le quotient.

Une fraction étant une division terminée, il s'ensuit que les principes relatifs à la division sont applicables aussi aux fractions, et servent à

expliquer toute la théorie de la multiplication et de la division des fractions.

Applications des principes de la division aux divers cas de multiplication et de division des fractions.

PREMIER CAS.— Multiplication d'une fraction par un entier. *(Ce cas a déjà été expliqué d'une autre manière.)*

A multiplier $\frac{3}{8}$ par 2. Le numérateur 3, c'est le dividende: le dénominateur 8, c'est le diviseur; la fraction entière $\frac{3}{8}$, le quotient. Multiplier le numérateur 3 par 2, c'est multiplier le dividende par 2 et conséquemment c'est multiplier par le même nombre le quotient, qui, dans ce cas, est la fraction $\frac{3}{8}$.

Solution $\frac{3\times 2}{8} = \frac{6}{8} = \frac{3}{4}$.

AUTREMENT. Diviser le dénominateur 8 par 2, c'est diviser le diviseur par 2 et conséquemment c'est multiplier le quotient, c'est-à-dire la fraction $\frac{3}{8}$, par 2.

Solution $\frac{3}{8 \div 2} = \frac{3}{4}$ Rép.

DEUXIEME CAS.—Multiplication d'un entier

par une fraction. La règle qu'on vient de donner suffit pour résoudre ce cas, car, on peut intervertir l'ordre et prendre le multiplicande pour multiplicateur sans que le résultat final en soit modifié; il est cependant très à propos de l'expliquer autrement avant d'expliquer le troisième cas. Soit à multiplier 8 par $\frac{2}{3}$. $\frac{2}{3}$ étant le $\frac{1}{3}$ de 2; il s'agit donc de trouver le $\frac{1}{3}$ de 2 fois 8; le $\frac{1}{3}$ de 16, c'est-à-dire, $\frac{16}{3} = 5\frac{1}{3}$. Ou autrement, $\frac{2}{3}$ étant une quantité 3 fois plus petite que deux, en multipliant 8 par 2, on multiplie par un nombre 3 fois trop grand; donc le produit 16 est 3 fois trop grand; en le divisant par 3 on trouve $\frac{16}{3}$, le produit demandé.

Multiplier 8 par 2-3 c'est prendre les 2-3 de 8.

Soit à multiplier 20 par $\frac{3}{4}$. Il faut prendre $\frac{1}{4}$ de 3 fois 20, ou, ce qui revient à la même chose, $\frac{1}{4}$ de 20 fois 3. Mais $\frac{1}{4}$ de 20 = 5. Et 5 fois 3 = 15.

Règle: pour multiplier un entier par une fraction, on multiplie l'entier par le numérateur. Au lieu de multiplier l'entier par le numérateur, on peut aussi, quand cela est possible, diviser l'entier par le dénominateur, puis multiplier le quotient par le numérateur.

Troisieme cas.—Multiplication d'une fraction par une fraction. Soit à multiplier $\frac{2}{3}$ par $\frac{4}{5}$. Il s'agit de multiplier $\frac{2}{3}$ par $\frac{1}{5}$ de 4, c'est-à-dire par une quantité 5 fois plus petite que 4. En multipliant le numérateur 2 par 4, on a $\frac{8}{3}$, un produit 5 fois trop grand; en multipliant le déno-

minateur 3 par 5, on divise le produit $\frac{8}{3}$ par 5 et on a $\frac{8}{15}$ la réponse demandée.

Regle: Pour multiplier une fraction par une fraction on multiplie les numérateurs entre eux et les dénominateurs entre eux; en d'autres termes, on multiplie le multiplicande par le numérateur du multiplicateur et on divise le produit par le dénominateur du multiplicateur.

Autre exemple. Soit à multiplier $\frac{7}{12}$ par $\frac{3}{5}$.

Il s'agit de multiplier $\frac{7}{12}$ par $\frac{1}{5}$ de 3, par un nombre 5 fois plus petit que 3. En divisant le dénominateur 12 par 3, on multiplie $\frac{7}{12}$ par 3 et on a $\frac{7}{4}$, un produit 5 fois trop grand; en multipliant le dénominateur 4 par 5, on divise le produit par 5; on a $\frac{7}{20}$ la réponse demandée.

$\frac{7}{12} \times \frac{3}{5}$ équivaut à prendre les $\frac{3}{5}$ de $\frac{7}{12}$

Quatrième cas.—Division d'une fraction par un entier. (*ce cas a déjà été expliqué d'une autre manière*). Soit à diviser $\frac{4}{5}$ par 2. Le numérateur est le dividende; la fraction, le quotient. Diviser le numérateur 4 par 2, divise le dividende et par conséquent divise le quotient, c'est-à-dire la fraction. R. $\frac{2}{5}$. Autrement.—Multiplier le dénominateur 5 par 2, c'est multiplier le diviseur et conséquemment, c'est diviser le quotient, c'est-à-dire la fraction $\frac{4}{5 \times 2} = \frac{4}{10} = \frac{2}{5}$ Rép.

Cinquieme cas.—Division d'un entier par une fraction. Soit à diviser 2 par $\frac{3}{4}$. Le diviseur

$\frac{3}{4}$ est une quantité 4 fois plus petite que 3. Si on divise 2 par 3 on aura $\frac{2}{3}$; puisque en divisant par 3, on divise par une quantité 4 fois trop grande, le *quotient* $\frac{2}{3}$ sera 4 fois trop *petit;* il faudra donc le multiplier par 4 pour avoir $\frac{8}{3}$ le quotient cherché. Ainsi diviser 2 par $\frac{3}{4}$ équivaut à multiplier 2 par $\frac{4}{3}$.

REGLE:—Pour diviser un entier par une fraction on multiplie l'entier par la fraction RENVERSEE.

SIXIEME CAS. Division d'une fraction par une fraction. Soit à diviser $\frac{3}{8}$ par $\frac{2}{5}$. Le diviseur $\frac{2}{5}$ est 5 fois plus petit que 2. Je divise la fraction $\frac{3}{8}$ par 2, en multipliant le dénominateur par ce nombre, ce qui me donne $\frac{3}{16}$, quotient 5 fois trop petit, parce que j'ai divisé par un nombre 5 fois trop grand; multipliant cette fraction $\frac{3}{16}$ par 5 je trouve $\frac{15}{16}$ le quotient cherché. Ainsi diviser $\frac{3}{8}$ par $\frac{2}{5}$ équivaut à multiplier $\frac{3}{8}$ par $\frac{5}{2}$

REGLE:—Pour diviser une fraction par une fraction, on multiplie la fraction dividende, par la fraction diviseur RENVERSEE.

Dans cet exposé rapide des fractions et des opérations auxquelles elles donnent lieu, nous avons insisté sur un point de première importance, qui est très généralement négligé,— la théorie de la multiplication et de la division des fractions. Trop souvent on se contente de faire appliquer les différentes règles qui ont trait à ces opérations, sans un mot d'explication. On perd ainsi une excellente occasion de cultiver l'intelligence en

même temps qu'on instruit l'élève dans l'art de l'arithmétique.

En résumé, l'arithmétique au cours élémentaire comprend deux parties: (*a*) la numération, les quatre règles simples, les nombres premiers et les nombres divisibles; (*b*) les fractions.

Avec les commençants l'enseignement doit être intuitif avant d'être abstrait. Il faut aller du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du particulier au général. Il faut que l'élève découvre la règle avant de l'apprendre; qu'il soit capable non seulement de l'appliquer, mais aussi de l'expliquer.

FRACTIONS DÉCIMALES

Les décimales peuvent être exposées: *a*, intuitivement, comme les fractions ordinaires; *b*. d'une manière abstraite en les faisant découler de notre système de numération.

Demonstrations intuitives.—Faites sur le tableau noir ou mieux encore sur une grande feuille de papier à envelopper, un carré de 30 ou, si c'est possible, de 40 pouces de côté, divisé en cent petits carrés.

Note. Si vous employez des couleurs différentes pour les verticales et les horizontales, vous aurez un tableau plus voyant.

Comment se servir du tableau.— Montrant la première bande verticale et en même temps le grand carré; dites: cette bande est quelle partie du carré? R. $\frac{1}{10}$. Dites $\frac{1}{10}$ s'écrit aussi .1: Puis écrivez $\frac{1}{10}=.1$.

Montrant deux bandes et tout le carré: Q. Ces deux bandes sont quelle partie du carré? R. $\frac{2}{10}$. Dites: $\frac{2}{10}$ s'écrivent aussi .2. Puis écrivez $\frac{2}{10}=.2$. Ainsi de suite pour .3, .4, .5, .6, .7, .8, .9.

Q. Toutes les fractions que nous venons d'étudier ont pour dénominateur quel nombre? R. Dix. Dites: Une fraction dont le DENOMINATEUR est DIX est appelée fraction DECIMALE.

Le mot *décimal* vient du mot latin *decimus* qui veut dire dixième.

Q. Comment représente-t-on une fraction dont le dénominateur est dix sans écrire le dénominateur? R. En n'écrivant que le numérateur précédé d'un point. Dites: écrivez sur vos ardoises les fractions ordinaires, $\frac{5}{10}$, $\frac{3}{10}$, $\frac{7}{10}$, etc., et les décimales qui y correspondent.

Montrant le premier petit carré à gauche. Q. Combien de carrés comme celui-ci dans le grand carré? R. 100. Q. Ce petit carré est quelle fraction du grand? R. $\frac{1}{100}$. Dites: $\frac{1}{100}$ s'écrit aussi .01. Puis écrivez $\frac{1}{100}=.01$. Montrant deux petits [illegible] ces deux petits carrés sont quelle fraction [illegible] grand? R. $\frac{2}{100}$. Dites $\frac{2}{100}$ s'écrivent aussi .02. Alors écrivez $\frac{2}{100}$ =.02. ainsi de suite .03, .04, 05, .06, .08, .09.

Q. Quel est le dénominateur de .01, .02, .03, .04, etc.? R. 100 ou 10 fois 10. Dites: une fraction dont le dénominateur est 10 fois 10, (100) est appelée fraction DECIMALE.

Montrant tous les carrés d'une bande. Q. Combien de centièmes? R. $\frac{10}{100}$. Dites: $\frac{10}{100}$ s'écrivent aussi .10.—Montrant la *bande entière.* Q. Quelle fraction du grand carré? R. $\frac{1}{10}$ ou .1. —Montrant la bande entière. Q. .1 égale donc combien de centièmes? R. Dix. Donc .1 *et* .10 *ont la même valeur.* Ainsi de suite pour 2 bandes ou .2 et 20 petits carrés ou .20 etc., etc.

Q. En quoi transforme-t-on les dixièmes, si on les fait suivre d'un zéro? R. En centièmes. Q. Laquelle des fractions .3, .30 a le plus de valeur? R. Les deux ont la même valeur. Exigez que les élèves le prouvent au moyen du tableau décimal.

Montrant la 1ère bande et un carré de la 2e. Q. Combien de petits carrés? R. 11. Q. Chaque petit carré est quelle fraction du tout? R. .01 Q. 11 petits carrés sont quelle fraction du tout? R.—.11.—Montrant la 1ière bande. Q. Quelle fraction du tout? R.—.1. Montrant le petit carré sur la 2e bande. Q. Quelle fraction du tout? R.—.01.—Montrant la bande et le petit carré. Q. Quelle fraction du tout? R.—.11. Q. Ainsi dans .11 il y a combien de dixième? R. Il y a un dixième (.1). Q. Ce .1 vaut combien de centièmes.? R. 10. Q. Dans .11 qu'y a-t-il

de plus que .1 ? R. Il y a .01. Q. Ainsi la somme de .1 et .01 est de .11.

Ainsi de suite pour 1 bande et 2 petits carrés =.12, etc., etc.—1 bande et 10 petits carrés= .2=aussi 20 petits carrés=.20. Q. Donc .2= combien de centièmes ? R. .20.

Questions analogues au sujet de 2 bandes et 1 petit carré. =.21, c'est-à-dire .2 et .01, etc., etc. —2 bandes et 10 petits carrés, =.30=.3.—ainsi jusqu'à 9 bandes et 9 petits carrés.

Lorsque les élèves ont analysé les dixièmes et les centièmes intuitivement, dérobez le tableau à leur vue et faites-leur les questions suivantes dont ils ne devront écrire que les réponses sur leurs ardoises:

Q. 7 bandes, quelle fraction du tout ? R.—.7.

Q. 1 petit carré quelle fraction du tout ? R. .01.

Q. 18 petits carrés quelle fraction du tout ? R.— .1 et .08 ou .18. etc., etc.

Faites lire par les élèves:

Q. .2 du tout sont ? R.—2 bandes.

Q. .4 " " " " 4 "

etc., etc.

Q. .01 du tout est ? R.—1 petit carré.

Q. .07 " " sont ? R.—7 petits carrés.

Q. .18 " " " ? "—1 bande et 8 petits carrés ou 18 petits carrés.

Q. .42 du tout sont ? R.—4 bandes 2 petits carrés ou 42 petits carrés.

LES MILLIEMES.—*Divisez un des* PETITS *carrés en dix tranches par des verticales.* Montrant le petit carré divisé en tranches. Q. Combien de tranches ? R.—10. Q. Combien y aura-t-il de tranches dans 2 petits carrés ? R.—20. Q. Dans trois ? R.—30. Q. Dans 10 ou dans une bande ? R.—100 Q. Dans 10 bandes ou dans le grand carré ? R.—1000. Q. Une tranche est donc quelle fraction du grand carré ? R.—Un millième qui s'écrit $\frac{1}{1000}$ ou encore .001. Q. Un petit carré est quelle fraction du grand ? R.—$\frac{1}{100}$ ou .01. Q. Une bande est quelle fraction du grand carré ? R.—$\frac{1}{10}$ ou .1.

Q. 2 tranches, quelle fraction du tout ? R. $\frac{2}{1000}$ ou .002,—ainsi pour 3, 4, etc., tranches.

Q. Quel est le dénominateur des fractions, .001, 002, .003, etc. ? R.—1000 ou 10 fois 10 fois 10. Dites: Les fractions .001, .002, .003, sont appelées des *décimales*.

Définition.—Une fraction décimale est celle

dont le DENOMINATEUR est 10, 100, 1000, etc., ou dont le dénominateur est 1 suivi d'UN ou de PLUSIEURS ZEROS.

Q. Une tranche est quelle fraction du grand carré ? R.—.001. Q. Deux tranches ? R. .002, etc., etc. Dix tranches ? R.—.010. Montrant le petit carré. Q. Quelle fraction du tout ? R. $\frac{1}{100}$ =. 01. Dans le petit carré combien de tranches, combien de millièmes ? R.—10 tranches, c'est-à-dire $\frac{10}{1000}$ =. 010. Dites: donc .01 =.010.

Dites: écrivez sur vos ardoises, .010, .020, etc., avec le moins de chiffres possible ? R. .01, .02, etc. Q. Si on ajoute zéro à la droite de .01, quel effet cela produit-il sur cette fraction ? R. Si on ajoute zéro à la droite de .01, ($\frac{1}{100}$) on transforme cette fraction en .010 ($\frac{10}{1000}$), mais on n'ajoute rien à sa valeur,car *un* petit carré .01 est l'équivalent de dix tranches c'est-à-dire de .010 ($\frac{10}{1000}$).

Montrant un petit carré et une tranche. Q. Le petit carré, combien de millièmes du grand carré ? R. .010,—et la tranche ? R. .001,—et les deux ensemble ? R. .011.—Ainsi de suite pour .012, .013. etc., jusqu'à 1 carré et 10 tranches ou 2 carrés, c'est-à-dire .020. Puis 2 carrés et une tranche, .020 et .001; ensemble .021. Ainsi jusqu'à 9 carrés et 9 tranches = ? R. .099. Puis 9 carrés et 10 tranches ou 10 carrés = ? R. .100 ou .10 ou .1. Car les 10 carrés forment une bande qui = $\frac{1}{10}$ = 1.,—chaque petit carré = $\frac{1}{100}$ = .01,

les 10 = .10,—chaque tranche = $\frac{1}{1000}$ = .001,—dans une bande il y a 100 tranches = $\frac{100}{1000}$ = .100. Donc il n'y a pas de différence entre les valeurs de .1, .10, .100.

CONSEQUENCE. On peut ajouter un ou plusieurs zéros à la droite d'une fraction décimale sans en changer la valeur.

Montrant une bande et une tranche,—la bande combien de milièmes du grand carré? R. 100,—et la tranche? R. .001,—la bande et la tranche ensemble? R. .101. Ainsi de suite.

Les élèves ont une idée intuitive des décimales et de la manière de les écrire. Le moment est arrivé de *généraliser*, de leur faire trouver que ces fractions ne sont qu'une conséquence de notre système de numération.

LA CONVENTION FONDAMENTALE SUR laquelle repose toute la numération est: 1. qu'*une unité d'un ordre quelconque vaut un* DIXIEME *de l'unité de l'ordre immédiatement supérieur*. 2. qu'*une unité d'un ordre quelconque vaut* DIX *unités de l'ordre immédiatement inférieur*. C'est cette convention dont les élèves doivent avoir déjà une notion bien définie, acquise pendant leurs trois premières années d'école, qu'il s'agit de les amener à énoncer dans leurs propres termes.

Ecrivez au tableau les nombres suivants et faites constater que. 1000000

ce nombre	est		$\frac{1}{10}$	du nombre	précédent		100000
"	"	"	$\frac{1}{10}$	"	"	"	10000
"	"	"	$\frac{1}{10}$	"	"	"	1000
"	"	"	$\frac{1}{10}$	"	"	"	100
"	"	"	$\frac{1}{10}$	"	"	"	10
"	"	"	$\frac{1}{10}$	"	"	"	1

Trouvant la somme on a: 1111111

Faites lire ce nombre de la manière ordinaire.

Puis faites décomposer en faisant lire comme suit: 10 cent mille, 10 dix mille, 10 mille, 10 cents, 10 dix, 10 unités, 1.

Un instant de réflexion fera comprendre que cette décroissance des nombres en allant de gauche à droite, poussée au-delà des unités, produira successivement des dixièmes, des centièmes, des millièmes, des dix millièmes comme la croissance de droite à gauche produit des dizaines, des centaines, des mille, des dizaines de mille, etc.

On aura donc:

1 dixième d'un. 1

1 dixième d'un dixième d'un *ou* un centième d'un. 01

1 dixième d'un dixième d'un dixième d'un *ou* un millième d'un. 001

etc., etc.

La somme de ces nombres est. 111

.111 pourrait s'énoncer comme suit 1 dixième, 1 centième, un millième, mais dans la lecture de ces nombres comme dans celle des entiers on a trouvé commode de grouper les éléments. Dans ce groupement des éléments, la convention fondamentale qu'*une unité d'un ordre quelconque vaut dix unités de l'ordre immédiatement inférieur*, trouve son application.

Dans .111 le premier chiffre à droite vaut 1 millième, le 2e chiffre d'après la convention vaut dix unités de l'ordre immédiatement inférieur, c'est-à-dire dix fois un millième ou dix millièmes, ce qui avec 1 millième font 11 millièmes.—Les 2 chiffres du côté droit se liront 11 millièmes.—Le 3e chiffre à partir de la droite vaut dix unités de l'ordre immédiatement inférieur c'est-à-dire 10 fois un centième ou 10 centièmes,—mais un centième valant 10 millièmes comme on vient de le constater, il s'ensuit que 10 centièmes vaudront 10 fois 10 millièmes ou 100 millièmes, ces 100 millièmes avec 11 millièmes font 111 millièmes.

COMMENT ON LIT UN NOMBRE DÉCIMAL

REGLE. On lit un nombre décimal comme s'il s'agissait d'un nombre entier; mais on a soin de donner au DERNIER chiffre décimal le NOM de l'ordre qu'il représente. A[illegible]n lisant .111 on ne dit pas cent onze dixèmes, ni centièmes, mais millièmes, le nom de l'ordre signifié par le dernier chiffre. Exercices à analyser et à lire les nombres:

22.222, 15..375, 18.048, etc. Pour exercer les élèves à écrire les nombres décimaux, il faut dicter ces nombres par éléments, d'abord, puis les dicter de la manière ordinaire.

Ex.—Dites: écrivez comme un seul nombre 5 dixièmes, 2 centièmes, 8 millièmes? R.—.528. Faites lire comme un seul nombre, 528 millièmes. Faites analyser: Q.—Dans .5 combien de centièmes? 50.—de millièmes? 500.—Dans .02 combien de millièmes? 20. Q.—.500 et .020 et .008 font combien? R. 528 millièmes. Dites: écrivez comme un seul nombre 8 dixièmes et 2 millièmes, etc., etc.

Il est de la plus haute importance que les élèves soient en état de lire, d'écrire et d'analyser les nombres décimaux.

Les élèves sont capables de lire, d'écrire et d'analyser les nombres décimaux, il leur faut maintenant des *exercices ayant pour but de prouver et d'expliquer* les principes suivants:

1. En ajoutant ou en supprimant un ou plusieurs ZEROS à la droite d'un nombre décimal on transforme ce nombre, mais on n'en change pas la valeur.

2. En avançant le point de UN, DEUX, TROIS.. rangs vers la DROITE on rend un nombre décimal, DIX, CENT, MILLE fois PLUS GRAND.

3. On rend un nombre décimal DIX, CENT, MILLE ...... fois PLUS PETIT, en reculant le point de UN, DEUX, TROIS ...... rangs vers la gauche.

PREMIER PRINCIPE.—EN AJOUTANT ou en SUPPRIMANT plusieurs ZEROS à la droite d'un nombre décimal on transforme ce nombre, mais on n'en change pas la valeur.

PREUVE

(*a*) Prenons les trois nombres :—.1, .01, 001.

1 dixième d'un........................... .1

1 dixième d'un dixième d'un *ou* un centième d'un................................ .01

1 dixième d'un dixième d'un dixième d'un *ou* un millième d'un..................... .001

Il est admis que:

$\frac{1}{10}=\frac{10}{100}=\frac{100}{1000}=\frac{1000}{10000}$ *ou*. 1 = .10 = .100 = .1000

$\frac{1}{100}=\frac{10}{1000}=\frac{100}{10000}$ *ou*. .01 = .010 = .0100

$\frac{1}{1000}=\frac{10}{10000}$ *ou*. .001 = .0010

Somme .1110

(*b*) Prenons .50, .020, .00360.

.50 = .5 car $\frac{50}{100}=\frac{5}{10}$

.020 = .02 car $\frac{20}{1000}=\frac{2}{100}$

.00360 = .0036 car $\frac{360}{100000}=\frac{36}{10000}$

Etc., etc.

Ainsi, en résumé, ajouter ou supprimer des zéros à la droite d'un nombre décimal en change la *dénomination* mais n'en change pas la valeur. Exemple: ajoutez un zéro à la droite de .2 vous aurez .20. La dénomination est changée, ce

ne sont plus des dixièmes mais des centièmes, mais au lieu de 2 il y en a 20, etc.

Lorsque les élèves auront constaté la vérité de ce principe, il faudra les amener à comprendre que ce n'est qu'*une* conséquence rigoureuse de notre système de numération.

Pour cela, résumez rapidement les éléments suivants:

(*a*) Tous les nombres sont représentés par des chiffres.

(*b*) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, sont des chiffres SIGNIFICATIFS; c'est-à-dire qui ont une valeur par eux-mêmes, tandis que le ZERO n'en a pas.

(*c*) Les chiffres significatifs ont DEUX VALEURS une valeur ABSOLUE et une valeur RELATIVE.

La valeur *absolue* d'un chiffre est celle qu'il a lorsqu'il est seul: ainsi 3 vaut *trois*.

La valeur *relative* d'un chiffre est celle qu'il acquiert par le rang qu'il occupe: le chiffre 3 peut valoir, 3 unités, 3 dizaines, 3 centaines, etc., selon qu'il est placé au premier, au deuxième, au troisième rang, etc., 3, 30, 300, etc.

(*d*) Le rang est la place que le chiffre occupe à DROITE ou à GAUCHE des UNITES.

(*e*) Un chiffre significatif qui change de rang change de valeur.

Exemple.—2. Mettez à la droite de ce 2 un zéro, le rang de 2 sera changé, sa valeur aussi. Vous aurez 20.

(*f*) Un nombre dont les chiffres changent de rang change de valeur. Exemple.—34. Mettez

à la droite de ce nombre un zéro,—les chiffres changeront de rang, la valeur du nombre aussi. Vous aurez 340, etc., etc.

Exemple.—.3 (trois dixièmes). A la droite de cette décimale, j'ajoute un zéro, j'ai .30 (trente centièmes). Q. Le chiffre significatif 3 a-t-il changé de rang? R. Non. Q. Comment voit-on qu'il n'a pas changé de rang? R. Il est à la même distance de la place des unités qu'avant l'addition du zéro. Q. A-t-il changé de valeur? R. N'ayant pas change de rang il n'a pas changé de valeur.

DEUXIEME PRINCIPE.—En avançant le point de UN, DEUX, TROIS ...... rangs vers la DROITE, on rend un nombre décimal DIX, CENT, MILLE fois plus GRAND.

Exemple.—Soit le nombre décimal trois cent quarante cinq milièmes—.345. Si j'avance le point d'un rang vers la droite, j'obtiens le nombre 3.45.

Tous les chiffres du premier nombre ont changé de rang dans le deuxième nombre,—le nombre a donc changé de valeur. Ce nombre est dix fois le premier. Chaque chiffre représente des unités 10 *fois plus fortes* que celles qu'il représentait auparavant: le 3 représentait des *dixièmes*, il représente des *unités;* le 4 représentait des *centiè-*

mes il représente des dixièmes ; le 5 représentait des *millièmes*, il représente des centièmes.

Donnez des exemples pour illustrer les autres cas, faites expliquer et analyser chaque exemple par les élèves.

TROISIEME PRINCIPE.—On rend un nombre décimal DIX, CENT, MILLE ...... fois plus petit en reculant le point, de UN DEUX, TROIS ...... rangs vers la GAUCHE.

Ce principe est *l'inverse* du *deuxième*. Si les élèves ont compris le deuxième, ils devront être capables d'appliquer celui-ci, sans le secours du maître.

Résumé de ce que nous venons de dire sur les éléments des nombres décimaux.—

1. Développer intuitivement dans l'esprit de l'élève une idée claire des fractions décimales.

2. Généraliser en démontrant que la numération de ces nombres découle de la numération ordinaire.

3. Au moyen d'exemples, de questions, de démonstrations et d'EXERCICES REPETEES, rendre les élèves MAITRES des principes.

Si vous atteignez ce résultat, les élèves *saisiront sans efforts* tout le mécanisme de la *multiplication et de la division décimales.*

ADDITION

L'addition et la soustraction des nombres décimaux se font absolument comme celles des

nombres entiers; il suffit de placer tous les points les uns sous les autres, y compris celui du tota ou du reste.

MULTIPLICA..ON

1. Multiplication d'un nombre décimal par 10, 100, 1000, etc. Ce cas est une application du DEUXIEME principe que nous venons d'expliquer.

2. Soit à multiplier .16 par 12.
3. " " " 1.6 par 12.
4. " " " .16 par .12.
5. " " " 16 par 1.2.
6. " " " .16 par 1.2.
7. " " " .16 par .12.
8. " " " 1.6 par 1.2.

L'explication des exemples 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, repose sur la *définition des nombres décimaux* et sur le *troisième principe*. Nous allons passer ces exemples en revue.

2. $.16 \times 12 = 1.92$

Opérant sans tenir compte du point, on obtient le produit 192, qui serait correct si le multiplicande était 16 entiers, mais c'est 16 CENTIEMES (.16), une quantité 100 fois moindre, le produit 192 est donc 100 fois trop grand et doit être divisé par 100, ce qu'on fait en séparant à sa droite deux chiffres, cela donne la réponse 1.92.

3. $1.6 \times 12 = 19.2$

Opérant sans tenir compte du point, on obtient le produit 192, qui serait correct si le multiplicande était 16 entiers, mais c'est 16 DIXIEMES (car 1 entier et .6 font 16 dixièmes) une quantité 10 fois moindre,—le produit 192 est donc 10 fois trop grand et doit être divisé par 10, ce qu'on fait en séparant à sa droite un chiffre, cela donne la réponse 19.2.

4. $16 \times .12 = 1.92$

Opérant sans tenir compte du point, on obtient le produit 192, qui serait correct si le multiplicateur était de 12 entiers, mais c'est 12 centièmes (.12) une quantité 100 fois moindre —le produit 192 est donc 100 fois trop grand et doit être divisé par cent, ce qu'on fait en séparant à sa droite deux chiffres, cela donne 1.92 la réponse.

5. $16 \times 1.2 = 19.2$

Opérant sans tenir compte du point, on obtient le produit 192, qui serait correct si le multiplicateur était 12 entiers, mais c'est 12 DIXIEMES (car 1 entier et .2 font 12 dixièmes) une quantité 10 fois moindre,—le produit 192 est donc dix fois trop grand et doit être divisé par

10, ce qu'on fait en séparant à sa droite un chiffre, cela donne la réponse 19.2.

6. $.16 \times 1.2 = .192$

Opérant sans tenir compte des points, on arrive au produit 192, qui serait correct si le multiplicande et le multiplicateur étaient des entiers. En *supposant* que le multiplicateur seul soit composé d'entiers, on obtiendrait pour réponse 1.92,—mais le multiplicateur est douze dixièmes (1.2), une quantité 10 fois moindre,—la réponse 1.92 qui aurait été correcte avec 12 entiers est 10 fois trop grande avec 1.2 pour multiplicateur,—donc cette réponse 1.92 doit être divisée par 10, ce qu'on fait en reculant le point d'un rang encore vers la gauche, cela donne pour réponse .192.

7. $.16 \times .12 = .0192$

Opérant sans tenir compte des points, on arrive au produit 192, qui serait correct si le multiplicande et le multiplicateur étaient des entiers.

En supposant que le multiplicateur seul soit des entiers, on obtiendrait pour réponse 1.92,—mais le multiplicateur est 12 centièmes (.12), une quantité 100 fois moindre,—la réponse 1.92 qui aurait été correcte avec 12 entiers est 100 fois trop grande avec .12 pour multiplicateur,—donc cette réponse 1.92 doit être divisée par cent, ce

qu'on fait en reculant le point encore de deux rangs vers la gauche cela donne pour réponse .0192.

8. $1.6 \times 1.2 = 1.92$

Opérant sans tenir compte des points, on arrive au produit 192, qui serait correct si le multiplicande et le multiplicateur étaient des entiers.

En supposant que le multiplicateur seul soit des entiers, on obtiendrait pour réponse 19.2,— mais le multiplicateur est 12 dixièmes (1.2),— une quantité 10 fois moindre, la réponse 19.2, qui aurait été correcte avec 12 entiers pour multiplicateur est 10 fois trop grande avec 1.2,—donc cette réponse 19.2 doit être divisée par 10, ce qu'on fait en reculant le point encore *d'un* rang vers la gauche, cela donne pour réponse 1.92.

Lorsque l'élève aura découvert, par ces exemples et d'autres analogues, la raison pour laquelle il faut séparer, selon le cas, un, deux, trois, quatre, etc., chiffres, il formulera lui-même la règle et il ne l'oubliera pas.

Regle. Pour multiplier un nombre quelconque par un nombre décimal, on opère sans tenir compte des points, comme s'il s'agissait de nombres entiers; mais au produit, on sépare par un point, à partir de la droite, autant de chiffres decimaux qu'il y en a dans les deux facteurs.

DIVISION

Ordre que nous suivrons.—Nous traiterons d'abord des cas de division *sans reste*, puis de ceux avec *reste*.

CAS DE DIVISION SANS RESTE

1. Division d'un nombre décimal par 10, 100, 1000, etc.; ce cas est une application du troisième PRINCIPE (*Voir page* 203).

Le diviseur seul est un nombre decimal

2. Soit à diviser 192 par 1.2
3. Soit à diviser 192 par .12
4. Soit à diviser 192 par .012

2. $192 \div 1.2 = 160$

Opérant sans tenir compte du point avec 12 pour diviseur au lieu de 1.2, on trouve le quotient 16. Mais le DIVISEUR qu'on a employé (12) est 10 fois trop GRAND—conséquence, le QUOTIENT 16, est 10 fois trop petit,—(*voir principes de la division, page 182,*) donc il faut le MULTIPLIER PAR 10, ce qui donne 160 pour résultat.

On arrivera au même résultat en ajoutant un point suivi d'un zéro (.0) *à la droite du dividende, et en opérant ensuite* SANS TENIR COMPTE DES POINTS, *comme s'il s'agissait de nombres entiers.* (*C'est ce*

qui se fait dans la pratique.) Il est évident que cela équivaut à multiplier le dividende et le diviseur par 10.

3. $192 \div .12 = 1600$

Cet exemple s'explique comme le précédent, seulement il faut remarquer qu'en employant 12 comme diviseur au lieu de .12 on emploie un diviseur 100 fois trop grand,—il faudra donc multiplier le 16 par 100, ou, ce qui revient au même, on ajoute un point suivi de deux zéros (.00) à la droite du dividende et on opère ensuite sans tenir compte du point, comme s'il s'agissait de nombres entiers.

4. $192 \div .012 = 16000$

Même explication que pour le cas précédent, mais dans ce cas il faut multiplier le quotient par 1000 ou ajouter à la droite du dividende un point et trois zéros (.000).

REGLE PREMIERE.—Lorsque le diviseur seul est un nombre décimal, on ajoute à la droite du dividende un point suivi d'AUTANT de ZEROS qu'il y a de CHIFFRES DECIMAUX au DIVISEUR; puis on opère, sans tenir compte des points, comme s'il s'agissait de nombres entiers.

Le dividende seul est un nombre decimal

5. Soit à diviser .0192 par 12
6. " " " .192 par 12
7. " " " 1.92 par 12
8. " " " 19.2 par 12.

5. .0192 ÷ 12 = .0016

Opérant sans tenir compte ni du point ni du zéro qui le suit, avec 192 pour dividende au lieu de .0192, on obtient pour quotient 16. Mais le DIVIDENDE 192 est 10000 fois trop GRAND, donc le QUOTIENT (16) est 10000 fois trop GRAND; il faut le diviser par 10000, ce qui se fait en séparant par un point quatre chiffres à partir de la droite; cela donne pour réponse .0016.

6. .192 ÷ 12 = .016

Opérant sans tenir compte du point avec 192 pour dividende au lieu de .192, on obtient pour quotient 16. Mais le DIVIDENDE 192 est 1000 fois TROP GRAND, donc le QUOTIENT (16) est 1000 fois TROP GRAND; il faut le DIVISER par 1000, ce qui se fait en séparant par un point trois chiffres à partir de la droite; cela donne pour réponse .016.

7. 1.92 ÷ 12 = .16

Opérant sans tenir compte du point avec 192

pour dividende, au lieu de 1.92, on obtient 16. Mais le DIVIDENDE QU'ON A PRIS, 192, est 100 fois TROP GRAND; donc le QUOTIENT 16, est 100 fois TROP GRAND; il faut le DIVISER par 100, ce qui se fait en séparant par un point deux chiffres; cela donne pour réponse .16.

8. $19.2 \div 12 = 1.6$

Opérant sans tenir compte du point avec 192 pour dividende, au lieu de 19.2, on obtient pour quotient 16. Mais le DIVIDENDE QU'ON A PRIS, 192, est 10 fois TROP GRAND,—donc le QUOTIENT 16 est 10 fois TROP GRAND, il faut le DIVISER par 10, ce qui se fait en séparant par un point un chiffre à partir de sa droite; cela donne pour réponse 1.6.

REGLE DEUXIEME. Lorsqu'au dividende il il a des nombres décimaux et qu'au diviseur il n'y en a pas, on opère sans tenir compte du point, comme s'il s'agissait de nombres entiers,—puis on sépare par un point, à la droite du quotient, autant de chiffres qu'il y a de décimaux au dividende.

Le dividende et le diviseur sont tous deux décimaux et il y a plus, ou au moins autant de décimaux au dividende qu'au diviseur

9.	Soit à diviser	.0192	par	.12
10.	" " "	.192	"	.12
11.	" " "	.192	"	1.2
12.	" " "	1.92	"	.12
13.	" " "	1.92	"	1.2

9. $.0192 \div .12 = .16$

Si l'on avance le point de deux rangs vers la droite et pour le diviseur et pour le dividende, quel effet cela produira-t-il sur ces deux termes? R. Cela multipliera ces deux termes par 100. Cette multiplication des deux termes par 100 produira quel effet sur le quotient? R. Aucun effet. (*Voir principes de la division, page 182-5*).

Le problème transformé sera

$$1.92 \div 12 = .16$$

Ce problème transformé se résout et s'explique comme le 7e exemple.

10. $.192 \div 12 = 1.6$

Si l'on avance le point de deux rangs vers la droite et pour le dividende et pour le diviseur quel effet cela produira-t-il sur ces deux termes?

R. Cela multipliera les deux termes par 100. Cette multiplication des deux termes par 100 produira quel effet sur le quotient ? R. Aucun effet. (*Voir principes de la division, page 182-5*).

Le problème transformé sera

$$19.2 \div 12 = 1.6$$

Ce problème tranformé se résout et s'explique comme le 8e exemple.

11. $.192 \div 1.2 = .16$

Si l'on avance le point d'un rang vers la droite et pour le dividende et pour le diviseur, quel effet cela produira-t-il sur ces deux termes ? R. Cela multipliera les deux termes par 10. Cette multiplication des deux termes par 10 produira quel effet sur le quotient ? R. Aucun effet. (*Voir principes de la division, page 182-5*).

Le problème transformé sera

$$1.92 \div 12 = .16$$

Ce problème transformé se résout et s'explique comme le 7ème exemple.

12. $1.92 \div .12 = .16$

Si l'on avance le point de deux rangs vers la droite et pour le dividende et pour le diviseur,

quel effet cela produira-t-il sur ces deux termes? R. Cela multipliera les deux termes par 100. Cette multiplication des deux termes par 100 produit quel effet sur le quotient? R. Aucun effet.

Le problème transformé sera

$$192 \div 12 = 16$$

Cet exemple n'a pas besoin de commentaire.

13. $$1.92 \div 1.2 = 1.6$$

Si l'on avance le point d'un rang vers la droite et pour le dividende et pour le diviseur, quel effet cela produira-t-il sur ces deux termes? R. Cela multipliera les deux termes par 10. Cette multiplication des deux termes par 10 produit quel effet sur le quotient? R. Aucun effet.

Le problème transformé sera

$$19.2 \div 12 = 1.6$$

Ce problème transformé se résout et s'explique comme le 8ième exemple.

TROISIEME REGLE.—Quand le dividende et le diviseur sont tous deux des nombres décimaux, et qu'il y a plus, ou au moins autant de décimaux au dividende qu'au diviseur, on SUPPRIME le *point* du *diviseur* de manière à le transformer en un nombre entier; mais on avance le point du

dividende d'autant de rangs vers la droite qu'il y avait de CHIFFRES DECIMAUX au DIVISEUR.

Cette règle est l'équivalent de la suivante: Quand le dividende et le diviseur sont tous deux des nombres décimaux, et qu'il y a plus, ou au moins autant de décimaux au dividende qu'au diviseur, on opère, sans tenir compte des points, comme s'il s'agissait de nombres entiers, puis on sépare par un point à la droite du quotient AUTANT de chiffres décimaux qu'il y en a de plus au dividende qu'au diviseur.

Exemple.—Si au *dividende* il y a *trois* nombres décimaux et au *diviseur deux*, comme il y en a *un de plus*, au dividende qu'au diviseur il faut séparer *un* chiffre décimal à la droite du quotient, etc.

Le dividende et le diviseur sont tous deux décimaux et il y a moins de décimaux au dividende qu'au diviseur.

14. Soit à diviser 19.2 par .0012.

Comme il a déjà été expliqué, on peut ajouter des zéros à la droite d'un nombre décimal sans changer la valeur de ce nombre. Ce principe nous fournit le moyen de faire disparaître tous les cas où il y a plus de nombres décimaux au diviseur qu'au dividende et alors la solution de ces cas tombe sous la règle troisième.

$$19.2000 \div .0012 = 16000$$

Regle quatrieme.—Quand le dividende et le diviseur sont tous deux décimaux et qu'il y a moins de décimaux au dividende qu'au diviseur, on ajoute à la droite du dividende un zéro pour chaque décimal qu'il y a de plus au diviseur, puis on résout au moyen de la règle troisième.

Dans la solution de l'exemple 14e, on a ajouté trois zéros.

DIVISION AVEC RESTE

1. Soit à diviser 179 par 2.

$$179 \div 2 = 89.5$$

Explication.—Je dis 2 en 1? Il n'y est pas. Je convertis le 1 qui est cent en dizaines, ce qui fait 10 dizaines; j'ajoute le chiffre 7 qui suit et qui représente 7 dizaines, ce qui fait 17 dizaines, et je dis 2 en 17? Il y est 8 fois; il reste 1 dizaine.

Je convertis 1 dizaine en 10 unités; j'y ajoute le chiffre 9 qui suit et qui représente 9 unités, ce qui fait 19 unités, et je dis 2 en 19? Il y est 9 fois; il reste 1 unité.

Je convertis 1 unité en 10 DIXIEMES, et je dis: 2 en 10 DIXIEMES? Il y est .5.

2. Soit à diviser 279 par 4.

$$279 \div 4 = 69.75$$

Explication.—Je dis 4 en 2? Il n'y est pas.

Je convertis le 2 qui est deux cents en dizaines, ce qui fait 20 dizaines; j'y ajoute le chiffre 7 qui suit et qui représente 7 dizaines, ce qui fait 27 dizaines, et je dis: 4 en 27? Il y est 6 fois, il reste 3 dizaines.

Je convertis 3 dizaines en unités, ce qui fait 30 unités; j'y ajoute le chiffre 9 qui suit et qui représente 9 unités, ce qui fait 39 unités, et je dis: 4 en 39? Il y est 9 fois; il reste 3 unités.

Je convertis les 3 UNITES en DIXIEMES, ce qui fait 30 DIXIEMES, et je dis: 4 en 30 DIXIEMES? Il y est 7 fois, il reste 2 DIXIEMES.

Je convertis les .2 en CENTIEMES, ce qui fait 20 CENTIEMES, et je dis: 4 en 20 centièmes? Il y est .05.

3. Soit à diviser 79 par 8.

$$79 \div 8 = 9.875$$

Explication.—Je dis 8 en 79? Il y est 9 fois, il reste 7 unités.

Je convertis les 7 unités en DIXIEMES, ce qui fait 70 DIXIEMES, et je dis: 8 en 70 DIXIEMES? Il y est 8 fois, il reste 6 DIXIEMES.

Je convertis les .6 en CENTIEMES, ce qui fait .60 et je dis: 8 en 60 centièmes? Il y est .07 fois, il reste 4 centièmes.

Je convertis .04 en MILLIEMES, ce qui fait 40 MILLIEMES, et je dis: 8 en .040?? Il y est .005.

Etc., etc., etc.

4. Soit à diviser 3. par 8.

3÷8=.375

Explication.—Je dis 8 en 3? Il n'y est pas. Je convertis les trois unités en DIXIEMES, ce qui fait 30 dixièmes; 8 en 30 dixièmes? .3 fois il reste .6.

Je convertis les .6 en CENTIEMES, ce qui fait .60; 8 en 60? Il y est 07, il reste .04.

Je convertis les .04 en MILLIEMES, ce qui fait .040; 8 en .040? Il y est .005.

L'explication de ce dernier problème est aussi l'explication du procédé suivi en transformant une FRACTION ORDINAIRE en FRACTION DECIMALE.

PREUVE

$3 \div 8 = \frac{3}{8}$
$3 \div 8 = .375$
Donc $\frac{3}{8} = .375$

DE LA RÉDUCTION A L'UNITÉ

Les règles de trois, le pourcentage, les règles de société, d'échéance moyenne, de mélanges, etc., ne sont que des applications des fractions. La solution de ces problèmes divers se fait très généralement aujourd'hui par la méthode de la *réduction à l'unité.*

POURCENTAGE

Certains auteurs consacrent tout un chapître au pourcentage abstrait. Ils formulent une série de règles que l'élève apprendra par cœur. Chaque règle est une clef dont il se servira, selon la serrure qu'on lui demandera d'ouvrir. Il est parfois embarrassant pour l'élève de décider quelle clef il prendra dans un cas imprévu. Cet embarras est dû à ce qu'on a oublié de lui enseigner à faire usage de la clef maîtresse qui a nom la *raison.*

Remarque.—Accoutumez les élèves à raisonner chaque problème, et ne faites pas apprendre des règles mécaniques pour la solution de ces problèmes.

Le pourcentage n'est pas une nouvelle division de l'arithmétique; ce n'est qu'une application particulière des fractions; si l'élève a une bonne connaissance de celles-ci, il ne lui reste qu'à apprendre la signification de l'expression POUR CENT, (%).

4% signifie $\frac{4}{100}$ ou .04, deux fractions que l'élève connaît déjà.

Donnez des exercices dans le genre des suivants:

Exprimez 3%, 5%, $5\frac{1}{2}$%, etc., en vous servant de fractions ordinaires,—de fractions décimales.

Exprimez avec le signe (%) les fractions suivantes: $\frac{2}{100}$, $\frac{25}{100}$, .375, $\frac{3}{4}$, $\frac{7}{8}$, etc. Rép. 2%, 25%, $37\frac{1}{2}$%, 75%, $87\frac{1}{2}$%, etc.(1)

(1) Voir *Notes pédagogiques*, page 222.

QUESTIONS

1. Quelle faculté doit être développée d'une manière spéciale par l'étude de l'arithmétique? 2. Quelle méthode doit suivre le maître et quels procédés doit-il employer en enseignant l'arithmétique? 3. Quelles connaissances les élèves doivent-ils acquérir en arithmétique pendant leur première année de scolarité et quels moyens doit-on employer pour leur communiquer ces connaissances? 4. De quoi doit être pourvue l'école? 5. Que nous apprend l'étymologie du mot calcul? 6. Comment acquiert-on une idée précise des nombres? 7. Quelle est la base de la numération et du calcul? 8. Pour faire compter les enfants, suffit-il de leur faire réciter des tables d'addition? 9. Quelles sont deux conditions nécessaires d'une instruction solide? 10. En enseignant les nombres et les chiffres, que faut-il faire d'abord? 11. Indiquez en peu de mots la voie à suivre en enseignant les nombres *un* et *deux* ainsi que les chiffres 1 et 2. Etc., etc. 12. Indiquez les combinaisons à faire en enseignant 4; dites comment on enseigne que 2 fois 2 font 4; dites comment on enseigne que 4 contient 2, deux fois. 13. Indiquez les combinaisons à faire en enseignant les autres nombres jusqu'à 10 et les groupements des éléments dont ils sont composés. 14. Expliquez l'emploi des signes *plus* (+), *égal* (=) et d'*interrogation* (?) ainsi que la manière de poser des problèmes. 15. Expliquez les mots *addition* et *somme*. 16. Expliquez les signes *moins* (—) et le chiffre *zéro* (0). 16. Expliquez les mots *soustraction*, *reste* ou *différence*. 17. Indiquez comment on rend visibles les nombres de *dix* à *vingt*, ainsi que le groupement des facteurs des nombres divisibles, de *un* à *vingt*. Faites connaître l'utilité de ces groupements dans l'enseignement des tables. 18. Faites connaître la manière de rendre visibles les nombres de *vingt* à *cent*. 19. Lorsque les élèves sont en état d'écrire les nombres de *un* à *cent*, que faut-il leur faire remarquer? 19. Quelles connaissances en arithmétique les élèves doivent-ils acquérir pendant la deuxième année de scolarité? 20. Dites quel doit être, en général, le caractère de l'enseignement aux élèves de cette classe. 21. Faites connaître comment vous enseigneriez à écrire et à lire les nombres jusqu'à dix mille 22. Faut-il attendre que les élèves se soient rendus maîtres de la numération des nombres jusqu'à dix mille, pour leur donner des exercices d'addition, etc.? 22. Comment enseigneriez-vous les facteurs des nombres? 23. Quelles sont les connaissances usuelles qui fourniront la matière pour des problèmes faciles et variés? 24. Quelles règles faut-il suivre dans le choix des exercices d'addition? de soustraction? de multiplication?

de division pour les commençants? 25. Quelles connaissances en arithmétique les élèves doivent-ils acquérir pendant la troisième année de scolarité? 26. A quoi faut-il habituer les élèves dans cette classe? 27. Comment peut-on faciliter la tâche des élèves qui ont à apprendre les tables de multiplication? 28. Quelles sont les tables de poids, de mesures, etc., que les élèves sont tenus d'apprendre en troisième année? 29. Qu'avez-vous à dire sur l'importance de connaître les fractions? 30. Enoncez les principes qui doivent vous guider dans l'enseignement de ce sujet? 31. Dites en peu de mots l'ordre à suivre en développant une idée claire de ce qu'on entend par *fraction*, *dénominateur*, *numérateur*. 32. Faites un tableau pour faciliter l'enseignement des fractions. 33. Dites ce qu'on peut enseigner au moyen de ce tableau. 34. Indiquez comment on se sert de ce tableau. 35. Enumérez les principes à démontrer au moyen de ce tableau. 36. Dites la manière d'expliquer la transformation de 2-3 en douzièmes. Dites ce qu'il faut éviter en enseignant à additionner ou à soustraire des entiers joints à des fractions. 37. Pour enseigner la multiplication et la division des fractions, sur quelle définition d'une fraction doit-on s'appuyer? 38. Analysez la fraction $^3/_4$. 39. Indiquez les différentes manières de diviser 2 gâteaux entre trois personnes. 40. Expliquez la multiplication de 7-12 par 3-5? 41. Expliquez la division de 3-8 par 2-5. 42. Combien y a-t-il de manières d'exposer les décimales? 43. Pour démontrer les décimales intuitivement, de quoi peut-on se servir avec avantage? 44. Démontrez qu'on ne change pas la valeur d'une fraction décimale en la faisant suivre d'un ou de plusieurs zéros. 45. Analysez le nombre 111.111. 46. En avançant le point de un, deux, trois... rangs vers la droite, quel changement opère-t-on dans la valeur d'un nombre décimal? Donnez la raison de ce changement de valeur. 47. Expliquez la multiplication de .16 par .12. 48. Expliquez la division de 192 par .12. 49. Expliquez la division de .0192 par 12. 50. Expliquez la division de .0192 par .12. 51. Expliquez la division de 19.2 par .0012. 52. Expliquez la division de 279 par 4. 53. Expliquez la division de 3 par 8. 54. Expliquez la conversion de 3-8 en fraction décimale. 55. Quel rapport y a-t-il entre les règles de trois, le pourcentage, etc., et les fractions? 56. D'après quelle méthode s'opère, aujourd'hui, la solution de la plupart de ces questions? 57. Exprimez 3% de deux manières différentes.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Arithmétique : Développer chez l'enfant une idée nette, exacte du nombre, au moyen d'objets matériels; lui montrer à former des nombres à l'aide de ces mêmes objets; lui apprendre à nommer les nombres et à les représenter par des chiffres;—en même temps, mais encore à l'aide d'objets matériels, lui faire résoudre mentalement puis par écrit de petits problèmes familiers très simples, présentant d'abord séparément et ensuite combinant ensemble graduellement des applications de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division;—c'est enseigner la numération parlée et la numération écrite; c'est enseigner les quatre opérations fondamentales du calcul, d'après la méthode qui consiste à aller du concret à l'abstrait, du connu à l'inconnu, du particulier au général, du facile au plus difficile—la seule méthode à employer dans les classes inférieures et celle qui doit dominer dans tout le cours élémentaire

C'est donc à l'aide d'objets matériels d'un maniement individuel aisé,—par exemple, à l'aide de billes, ou mieux de bûchettes représentant les unités et de bâtonnets représentant les dizaines, ou encore à l'aide de points tracés au tableau noir, qu'il faut inculquer aux plus jeunes écoliers toutes ces premières notions du calcul. Et c'est aussi au moyen de représentations matérielles, de procédés graphiques, d'exemples variés traités d'abord mentalement sur de petits nombres qu'il faut ensuite leur donner toutes les notions nouvelles à mesure qu'elles se présenteront.

Il va de soi qu'on s'affranchira de ces démonstrations matérielles, sitôt qu'on se sera assuré que les élèves comprennent les rapports des nombres abstraits. On débute par le concret, mais pour en dégager l'abstrait, dès qu'on le peut; sauf à revenir à la démonstration concrète, chaque fois qu'on craint que les élèves n'associent que des mots au lieu d'associer des idées claires et bien nettes.

En résumé, l'enseignement élémentaire du calcul doit offrir successivement les trois formes suivantes: forme intuitive, forme mentale et orale, forme chiffrée. Et les notions théoriques, restreintes aux connaissances indispensables, sont déduites progressivement d'exemples choisis et gradués avec soin. Les définitions ne sont données que lorsque les notions ou les

opérations à définir sont bien connues. Par exemple, aux petits enfants, déjà initiés aux opérations fondamentales sur des nombres concrets ou abstraits, à l'emploi des signes qui représentent ces opérations, on dira simplement: 4 + 3 = 7, c'est une addition; 7—2=5, c'est une soustraction; 3 × 3 ou trois fois trois (3+3+3)=9, c'est une multiplication; partager 8 pommes entre quatre enfants et leur en donner 2 à chacun (ou 8÷4=2), c'est faire une division. Les définitions plus serrées, plus rigoureuses, viendront plus tard.

Le calcul mental, qui est le fondement de la connaissance des nombres et des procédés abréviatifs les plus sûrs, devra être l'objet de soins très spéciaux dans toutes les classes. Les élèves seront, en conséquence, exercés de bonne heure à calculer de tête. Mais ces exercices seront raisonnés, jamais exécutés machinalement. On se rappelera que le calcul mental a pour objet les nombres et non les chiffres. Autrement c'est le calcul écrit, exécuté de mémoire, qu'on ferait faire. Le calcul mental a ses procédés à lui, qui diffèrent de ceux du calcul écrit. Le maître doit lui-même connaître ces procédés; c'est son devoir de les expliquer aux élèves et de tenir à ce qu'ils les mettent en pratique. Ainsi pour additionner 57 avec 38, l'élève devra, par la pensée décomposer, ces deux nombres en dizaines et en unités; soit 50 du premier nombre et 30 du second font 80, auquel on ajoute 7+8 pour faire 95. De même, pour additionner 257 avec 138, on décomposera, encore par la pensée, ces deux nombres en centaines, dizaines, unités; soit 200+100=300; 50+30=80; en tout 380, auquel on ajoute 7+8 pour faire 395. Et l'on suivra des procédés analogues pour toutes les opérations traitées par le calcul mental.

Il serait même à désirer que les problèmes de tout genre fussent faits d'abord mentalement sur des petits nombres, avant d'être donnés à résoudre par écrit sur des grands nombres. De cette façon, les problèmes seraient évidemment beaucoup mieux compris.

Mais, au premier chef, il importe que chaque connaissance nouvelle soit donnée lentement, progressivement, et qu'elle soit accompagnée d'explications nombreuses qui l'enfoncent en quelque sorte dans l'intelligence et la gravent à jamais dans la mémoire. Donnons quelques exemples. On fait observer intuitivement, en les manipulant, que 4 crayons et 4 crayons font 8 crayons, que 4 billes et 4 billes font 8 billes, que 4 : : et : : font : : : : points; et l'on conclut que toujours 4 et 4 font 8. On procède de même pour la soustraction, la multiplication, la division; en ayant soin toujours de passer avec lenteur et graduellement des nombres concrets: 6 pommes, 6 points, 2 oranges, 2 points, aux nombres abstraits: 6, 2.

Quand les élèves sont parfaitement familiarisés avec les quatre opérations fondamentales sur des nombres qui ne présentent aucune difficulté, on aborde les cas plus complexes. Ces cas eux-mêmes seront vite compris, si le maître les amène successivement et sait les graduer. Dans la soustraction, par exemple, chaque chiffre du nombre supérieur est plus grand que son correspondant du nombre inférieur, soit [illegible]2; il n'y a pas de difficulté. Mais un chiffre du nombre [illegible]rieur est plus grand que son correspondant du nombre superieur, soit 44—28, il y a une difficulté; et l'on apprend à la résoudre par la méthode des emprunts. Le nombre supérieur renferme un zéro, soit 40—28; la difficulté est encore plus grande, et l'on fait voir l'avantage qu'il y a à substituer à la méthode des emprunts celle de la compensation. On suit pour les autres opérations la même marche; et si la gradation des difficultés est fidèlement observée, encore une fois les élèves comprennent sans peine.

Le maître continuera l'emploi de cette marche progressive et graduée pour toutes les autres parties du programme qu'il a à parcourir. Supposons que les fractions ont été enseignées aux élèves, à l'aide d'une pomme, d'une feuille de papier, coupées en parties égales d'abord, inégales ensuite. Par l'intuition, la manipulation, des exercices de superposition, on leur fera facilement voir et comprendre que les trois quarts d'une feuille de papier coupée en 4 morceaux sont la même chose que 9 morceaux de cette feuille de papier coupée en 12; et de là à faire comprendre qu'on peut multiplier les deux termes d'une fraction par un même no[illegible] sans en changer la valeur, il n'y a qu'un degré. Il suffit [illegible] fort de l'esprit pour le franchir. Un effort encore et [illegible] voir remarqué, toujours intuitivement, qu'on ne peut pas comparer des tiers avec des quarts, l'élève comprendra qu'on peut fort bien au contraire comparer des douzièmes avec des douzièmes; de là, la rédaction des fractions au même dénominateur qui rend possible les additions et les soustractions.

Mais il serait trop long de poursuivre ainsi l'examen des divers cas que présente l'étude de l'arithmétique; au maître de bien saisir la méthode exposée jusqu'ici, et de l'appliquer constamment.

Il est évident cependant que les premiers principes de la numération auront été donnés d'une façon également intuitive, c'est-à-dire au moyen d'objets réels: haricots, crayons, bûchettes-unités et bâtonnets-dizaines. Dans chaque leçon les élèves auront joué un rôle très actif; il ne s'agit pas de leur enseigner beaucoup à la fois, mais de leur inculquer l'idée du nombre et de les mettre à même le plus tôt possible de former des nombres,

de les lire et de les écrire avec assurance. Or, on n'arrive à ce résultat que par des exemples multipliés. Les jeunes élèves comptent d'abord des objets collectivement et individuellement, de 1 à 10; puis de 2 en 2; puis de 10 à 1, etc. On répète plus tard ces exercices sur les groupes suivants: de 10 à 20, de 20 à 100. Il est indispensable que cette première étude soit bien faite. Il faut, en particulier, que les enfants voient bien et par suite comprennent qu'une dizaine est l'équivalent de dix unités, etc., que les chiffres ont une valeur absolue toujours la même, et une valeur relative dépendant de la place qu'ils occupent. Et entre-temps, cette direction est clairement formulée dans le programme, les élèves auront été initiés aux cas les plus simples des quatre opérations fondamentales.

Quant à l'enseignement des mesures, mesures de longueur, mesures de poids, mesures de capacité, mesures monétaires, il doit être pareillement, au début, intuitif et expérimental autant que possible. Les jeunes enfants mesurent eux-mêmes des longueurs, des capacités, pèsent des objets, comptent des pièces de monnaie, etc. Jamais les explications du maître, si claires qu'elles soient, ne remplacent ces exercices exécutés par les élèves.

Quelques observations sur les problèmes sont aussi nécessaires.

Et tout d'abord, le choix des problèmes ne doit pas être laissé au hasard de l'inspiration. Le maître devra en rédiger le texte lui-même après l'avoir médité; ou encore l'emprunter au manuel, à un recueil, à quelque revue pédagogique, mais toujours en connaissance de cause et après en avoir scruté les données. Le mieux serait de se composer un recueil personnel, correspondant année par année aux dispositions du programme. C'est le moyen le plus sûr de mettre de l'ordre et une gradation bien suivie dans l'enseignement.

Ensuite, il convient que les problèmes contiennent, dans une très large mesure, des notions usuelles d'un intérêt pratique. Pas de curiosités, pas d'énoncés fantaisistes, jamais de données qui ne soient exactes et vraies; mais des nombres réels et pris dans les usages de la vie. Dès les premières leçons, on ne propose aux petits enfants que des nombres représentant des choses et des grandeurs utiles à connaître. Plus tard, on leur propose des nombres donnant la population du village, de la paroisse, du comté, de la province, du Canada tout entier. On leur fait chercher la distance qui sépare la localité du village voisin, de la ville la plus rapprochée, de la capitale provinciale, de la capitale fédérale. On les exerce sur des nombres qui représentent la longueur des principales rivières du Canada, la hauteur

des montagnes les plus élevées, les dates des événements les plus remarquables de notre histoire, etc., etc. C'est avant tout aux circonstances de la vie ordinaire, aux opérations, aux transactions qui se font autour d'eux, aux métiers, aux industries, aux professions de la contrée, à l'économie domestique, à la comptabilité agricole, à l'exploitation d'une ferme, d'une basse-cour, d'une fromagerie, d'un verger, d'un jardin potager, aux ruines causées par l'intempérance, la paresse, le luxe, etc., etc., que les sujets des problèmes doivent être empruntés. Cette manière de procéder offre un triple avantage: elle met plus d'intérêt et de vie dans les leçons; elle inculque aux enfants une foule de connaissances utiles; elle les prépare directement aux calculs qu'ils auront à faire dans la pratique de la vie.

D'une façon générale, on devrait aussi veiller à ne faire opérer les enfants que sur des nombres ayant trois ou quatre chiffres au plus. Les additions seules peuvent être longues; mais toutes les opérations sur les nombres entiers et sur les fractions doivent être simples et courtes, comme celles qu'on rencontre usuellement.

Il y aurait enfin grand profit à demander aux écoliers d'imaginer eux-mêmes des problèmes devant amener telles ou telles opérations déterminées. Rien n'est plus propre à stimuler leur attention, à leur faire comprendre et retenir la nature et le mécanisme de ces opérations.

Après le choix des problèmes, une chose qui a également son importance, c'est la manière de les résoudre. Pour la résolution, on fera écrire au-dessous de l'énoncé, sur une seule ligne horizontale, tous les nombres à retenir, avec une lettre initiale indiquant ce que chacun d'eux représente; puis on rapprochera, au-dessous de cette ligne, les unités de même nature. Ainsi disposés et groupés, l'élève voit mieux les nombres, il perçoit plus vite et plus nettement leurs rapports, et il lui devient facile de trouver les comparaisons et les raisonnements qui le conduiront à la solution. Pour la clarté des exercices et la commodité de la correction, il serait bon de faire partager la cahier en deux colonnes, et de faire placer les calculs à gauche, les raisonnements à droite.

Les élèves s'imaginent souvent avoir fait un raisonnement, quand ils ont simplement indiqué ce qu'ils font. Il appartient au maître de les prémunir contre ce défaut. Dans le même ordre d'idées, il ne suffit pas de faire parler les élèves; mais il faut exiger d'eux un langage correct, exact, des phrases complètes et claires. La précision du langage est assez facile à obtenir en arithmétique; et quand, grâce au maître, l'élève s'en est fait une habitude, il la garde dans ses autres études.

Pour ce qui est de la correction, la meilleure est celle qui

est collective et faite au tableau noir. On s'attache à faire distinguer ce qui est donné de ce qui est inconnu, et à faire découvrir les rapports des choses; à faire déterminer bien nettement ce qui est cherché, et à diriger la marche du connu à l'inconnu sans rien laisser d'inexploré. C'est le moment de comparer entre elles les diverses solutions possibles, de montrer pourquoi l'une est préférable à l'autre, d'attirer l'attention sur les procédés de simplification et sur les méthodes d'abréviation.

Comme il y aurait quelque avantage à varier la forme des corrections, on pourra aussi employer parfois, soit le procédé mutuel, soit le procédé individuel. (*Règlements du C. C.*)

CHAPITRE QUATRIÈME

TENUE DES LIVRBS

L'enseignement de cette matière, si simple quand on se borne à en faire saisir l'esprit, si facile quand on la débarrasse de détails prématurés et qu'on va droit au but, est, au moins, aussi utile aux filles qu'aux garçons.

Bien comprise, la tenue des livres contribuera au développement de l'intelligence des élèves, (jeunes filles et jeunes garçons,) d'une manière non moins efficace que les problèmes d'arithmétique.

Apprendre à classer les *écritures*, même d'un simple ménage, c'est apprendre aussi à *classer* les choses, la tenue des livres, bien entendue, contribue à obtenir ce résultat, nous dirions même qu'elle facilite le *classement* des idées, car elle oblige à exprimer aussi clairement que laconiquement ce qui s'appelle recettes et dépenses, et simplifie, en même temps qu'elle éclaire, tout ce qui tient à la direction et à l'*économie* d'une maison, d'une ferme, d'un commerce, d'une industrie.

L'instituteur et l'institutrice qui voudront

bien consacrer un peu de temps chaque semaine à l'enseignement de cette matière, auront fait comprendre à leurs élèves, au bout d'un an, l'*esprit* de la comptabilité, et il n'en faut pas demander davantage, L'enfant saura ce qu'est la *caisse*, ce qu'est le *crédit*. Il ne confondra pas un *effet à payer* et un *effet à recevoir*, une vente *au comptant* et une *vente à crédit* ou *à terme*, etc.

RÈGLES A SUIVRE

1. Ne vous hâtez pas au commencement.

2. Ne commencez pas par faire apprendre une série de définitions.

3. N'exigez pas que les élèves se pourvoient pour ce sujet, dès les premières leçons, de cahiers de tenue des livres et de papier règlé.

4. Ne donnez pas de longs exercices: les élèves ne pourraient pas les faire convenablement.

5. Obligez les élèves à règler leur papier eux-mêmes.

6. Faites écrire les exercices de tenue des livres sur les mêmes cahiers que les autres exercices.

7. Donnez des exercices courts, mais en grand nombre.

8. N'enseignez qu'une chose à la fois.

PRÉLIMINAIRES

1. Faites connaître ce qu'on entend par une vente au comptant,—un achat au comptant,—

une vente à crédit,—un achat à crédit;—un payement parfait,—un payement à compte;—une recette pour parfait payement,—une recette à compte.

2. Faites rédiger des factures acquittées;—des factures acquittées pour un acompte;—des factures non acquittées. On peut trouver des modèles de ces différentes factures dans les traités d'arithmétique. Des reçus pour sommes reçues en parfait payement,—des reçus pour recettes à compte.

DE LA TENUE DES LIVRES EN PARTIE SIMPLE

Remarque.—Chaque science a un vocabulaire ou langage spécial qui est à peu près inintelligible à ceux qui n'ont pas étudié cette science. Voulez-vous que vos élèves avancent rapidement dans la connaissance de la tenue des livres, familiarisez-les avec le vocabulaire de cette science, non seulement avec les mots, mais avec le sens des mots; que chaque mot éveille instantanément dans l'esprit de l'élève une idée bien définie de ce qu'il signifie. On atteint ce résultat en n'enseignant qu'une chose à la fois et en ne donnant les termes nouveaux qu'à mesure que le besoin s'en fait sentir.

ORDRE A SUIVRE

Enseignez: 1. à enregistrer uniquement sur le Livre de Caisse des séries d'opérations au comp-

tant; faites comprendre l'utilité de ce livre et faites trouver l'état financier et le montant du profit au moyen de ce livre; pour cette fin, donnez des séries *courtes* mais *complètes* d'opérations au comptant; il est de la *plus grande* importance que les élèves apprennent cette première partie parfaitement ; 2. à enregistrer des séries d'opérations au comptant sur le Livre de Caisse et sur le Livre de Ventes; 3. à enregistrer des séries d'opérations au comptant et à crédit sur le Livre de Caisse, le Livre de Ventes, le Journal et le Grand Livre; 4. à solder les comptes et à préparer l'état financier au moyen du Grand Livre, de la Caisse et de l'inventaire des marchandises en magasin; 5. à tenir les Livres des Effets à Recevoir et des Effets à Payer et à préparer l'état financier au moyen des livres déjà mentionnés et, de plus, au moyen des Livres d'Effets à Recevoir et des Effets à Payer.

LEÇON MODÈLE SUR LA MANIÈRE D'ENSEIGNER A TENIR LA CAISSE

1. *Ecrivez ce qui suit au tableau* et faites-le copier dans les cahiers d'exercices ordinaires.

LIVRE DE CAISSE

Les recettes et les dépenses—(autrement dit, les sommes d'argent reçues et les sommes données)—sont inscrites au *Livre de Caisse,* au fur et à mesure qu'elles ont lieu.

Dr	*Caisse*	*Cr*

AU **DEBIT**, c'est-à-dire à **GAUCHE**, inscrivez toutes les sommes d'argent que la *Caisse* reçoit, que ce soit du *propriétaire* ou des étangers.

Débiter la *Caisse*, c'est inscrire une somme au **DEBIT**, c'est-à-dire à gauche.

L'abréviation des mots **DEBIT** ou **DEBITEUR** est DR.

AU **CREDIT**, c'est-à-dire à **DROITE**, inscrivez toutes les sommes **PAYEES**.

CREDITER la *Caisse*, c'est inscrire une somme AU **CREDIT**, c'est-à-dire à la droite.

L'abréviation des mots **CREDIT** ou **CREDITEUR** est CR.

Exercices.—Sommes qui doivent être entrées la Caisse.

1. Commencé avec de l'argent, $12. 2. Reçu $3.50. 3. Payé, $4.25. 4. Payé, $3.25. 5. Reçu, $8.75. 6. Payé, $3.50. 7. Reçu, $5.10. 8. Reçu, $4.70. 9. Payé, $6.15. 10. Payé, $2.85. 11. Payé, $1.75. 12. Reçu, $11.20.

Q. Que chaque élève règle un côté de son ardoise ou une feuille de papier brouillon, de la manière suivante, puis qu'il écrive l'éntête: CAISSE-DR-CR; au-dessous de *Dr*, *sommes reçues;* au-dessous de *Cr*, *sommes payées:*

Caisse		Dr Sommes reçues	Cr Sommes payées

3. Que les élèves formulent EUX-MEMES les réponses aux questions suivantes que vous leur adresserez. (*Nous donnons les réponses*)·

1. Où faut-il inscrire le 1er article: *Commencé avec de l'argent $12? Rép.* Dans le livre de Caisse.

2. *Pourquoi faut-il inscrire le premier article, commencé avec de l'argent $12. dans le livre de Caisse? Rép.* Parce que toutes les sommes reçues, que ce soit du propriétaire ou des étrangers, et toutes les sommes données sont inscrites au *livre de Caisse.*

3. *De quel côté du livre de Caisse faut-il inscrire le premier article? Rép.* Du côté du DEBIT, c'est-à-dire à gauche.

4. *Pourquoi faut-il inscrire le 1er article, commencé avec de l'argent $12,* AU DEBIT *du livre de Caisse? Rép.* Parce que toutes les sommes REÇUES, que ce soit du propriétaire ou des étrangers, sont inscrites à la Caisse à *gauche*, c'est-à-dire au *débit.*

Questions semblables au sujet du 2e article: Reçu $3.50.

5. Où faut-il inscrire le 3e article: *Payé $4.25? Rép.* Dans le livre de Caisse.

6. Pourquoi faut-il inscrire le 3e article: *Payé* $4.25, dans le livre de Caisse? *Rép.* Parce que toutes les sommes reçues, que ce soit du propriétaire ou des étrangers et toutes les sommes données sont inscrites au livre de Caisse.

7. De quel côté du livre de Caisse faut-il inscrire le 3e article, *payé* $4.25? *Rép.* Du côté du CREDIT, c'est-à-dire, à *droite.*

8. Pourquoi faut-il inscrire le 3e article, *payé* $4.25, au CREDIT du livre de Caisse? *Rép.* Parce que toutes les sommes PAYEES sont inscrites à la Caisse au CREDIT, c'est-à-dire, à la DROITE. *Questions analogues pour tous les autres articles.*

Après chaque réponse, que les élèves inscrivent l'article qui a fait le sujet de la question dans la colonne indiquée.

9. Quel est le total des RECETTES ou des SOMMES REÇUES par la Caisse? *Rép.* $45.25.

10. Comment trouve-t-on le total des RECETTES? *Rép.* On trouve le total des sommes reçues en additionnant les montants au DEBIT de la caisse.

11. Quel est le total des DEBOURSES, c'est-à-dire des sommes PAYEES? *Rép.* $21.75.

12. Comment trouve-t-on le total des DEBOURSES? *Rép.* On trouve le total des déboursés en additionnant les montants au CREDIT de la caisse.

13. Quelle est la BALANCE en Caisse, c'est-à-dire combien reste-t-il d'argent? *Rép.* $23.50.

14. Comment trouve-t-on la BALANCE en Caisse? *Rép.* La BALANCE en caisse, ou *ce qui reste en argent*, se trouve en soustrayant le total du *crédit*, c'est-à-dire le total des sommes payées, du total du *débit*, c'est-à-dire du total des sommes reçues.

Où s'inscrit la *Balance? Rép.* La *Balance* s'inscrit, généralement en encre rouge, au CREDIT.

15. Comment appelle-t-on l'opération qui consiste à trouver la balance de la Caisse puis, à l'inscrire au CREDIT? *Rép.* On appelle cette opération BALANCER ou encore SOLDER la Caisse.

16. Quand doit-on solder la Caisse? *Rép.* On doit solder la Caisse à la fin de chaque jour.

17. La Caisse ayant été soldée à la fin de la journée, quelle est la première chose que l'on doit y écrire le lendemain? *Rép.* La première chose qu'on doit écrire à la Caisse est la BALANCE, cette fois au DEBIT.

18. Pourquoi met-on cette BALANCE au DEBIT? *Rép.* Parce que c'est la somme que la Caisse est censée recevoir du propriétaire au commencement de la journée.

Note.—Ne faites pas écrire ni ces questions ni ces réponses par les élèves, ne les faites pas non plus apprendre par cœur.

Lorsque la Caisse sera terminée elle aura l'apparence suivante:

Livre de Caisse *Dr* *Cr*

		Sommes reçues		Sommes payées	
1	....	12			
2	....	3	50		
3	....			4	25
4	....			3	25
5	....	8	75		
6	....			3	50
7	....	5	10		
8	....	4	70		
9	....			6	15
10	....			2	85
11	....			1	75
12	....	11	20		
	Par balance..................			23	50
		45	25	45	25
	A balance.................	23	50		

4. Examinez les ardoises et les feuilles, indiquez les erreurs, puis faites nettoyer les ardoises et déchirer les feuilles. Donnez le même exercice à faire pour la classe suivante.

5. A la classe suivante, examinez les exercices; au moyen de questions, faites trouver les erreurs, puis donnez un nouvel exercice que vous pourrez inventer vous-mêmes, vous souvenant: 1. Qu'il ne faut pas que le total des déboursés excède le total des recettes; 2. qu'il vaut mieux dans le commencement employer de petits nombres.

Donnez des exercices jusqu'à ce que les élèves comprennent **PARFAITEMENT** cette première partie.

EXERCICES A FAIRE COMME LES EXERCICES PRECEDENTS

2 juillet 1900.	Commencé mon commerce avec argent.	$800
3 " "	Acheté de E. Martin, au comptant, 1000 minots de blé, à $0.50........	500
4 " "	Vendu à Jos. Pigeon, au comptant, 800 minots de blé, à $0.55.........	440
5 " "	Acheté de Ed. Cousin, au comptant, 1200 minots de blé, à $0.49........	588
6 " "	Vendu à Geo. Thomas, au comptant, 1000 minots de blé, à $0.54........	540
7 " "	Vendu à P. Louis, au comptant, 300 minots de blé, à $0.56............	168
9 " "	Acheté de J. Paul, au comptant, 1500 minots de blé, à $0.51............	765
10 " "	Vendu à A. Faber, au comptant, 1600 minots de blé, à $0.55............	880
11 " "	Payé salaire du commis, une semaine	4
12 " "	Payé loyer, un mois...............	6

Cet exercice fait par les élèves, comme le prédédent, sera comme suit:

Livre de Caisse *Dr* *Cr*

			Sommes reçues		Sommes payées	
1900 Juillet	2	....	800	00		
"	3	....			500	00
"	4	....	440	00		
"	5	....			588	00
"	6	....	540	00		
"	7	....	168	00		
"	9	....			765	00
"	10	....	880	00		
"	11	....			4	00
"	12	....			6	00
"	12	Par balance............			965	00
			2828	00	2828	00
Juillet	13	A balance.............	965	00		

Le même exercice avec les détails serait comme suit:

Livre de Caisse *Dr* *Cr*

			Sommes reçues		Sommes payées	
1900						
Juillet	2	A *nom de l'élève,* capital......	800	00		
"	3	Par 1000 minots blé à $0.50..			500	00
"	4	A 800 minots blé à 0$.55.....	440	00		
"	5	Par 1200 minots blé à $0.49..			588	00
"	6	A 300 minots blé à $0.54.....	540	00		
"	7	A 300 minots blé à $0.56.....	168	00		
"	9	Par 1500 minots blé à $0.51..			765	00
"	10	A 1600 minots blé à $0.55....	880	00		
"	11	Par salaire du commis, une semaine................			4	00
"	12	Par loyer, un mois..........			6	00
"	12	Par balance.............			965	00
			2828	00	2828	00
Juillet	13	A balance...............	965	00		

Questions. Quel capital le propriétaire a-t-il maintenant? *Rép.* $965. Combien avait-il en commençant? *Rép.* $800. A-t-il gagné ou perdu? *Rép.* Il a gagné. Comment voit-on qu'il a gagné? *Rép.* Il a $165 de plus aujourd'hui qu'en commençant; il a donc gagné $165.

Expliquez aux élèves que, absolument parlant, un marchand qui fait toutes ses opérations pour argent comptant peut se contenter d'un Livre de Caisse comme celui-ci.

Expliquez de plus: 1. que lorsqu'un marchand achète, il reçoit du vendeur une facture; qu'il doit numéroter et attacher ensemble toutes les factures qu'il reçoit; 2. que lorsqu'il vend, il

inscrit les ventes sur un livre appelé *Livre de Ventes;* qu'en résumé il peut savoir: 1. combien il a reçu et déboursé d'argent au moyen du *Livre de Caisse;* 2. quand, de qui, quelles marchandises, pour quelle somme et à quelles conditions il a acheté, au moyen des *factures;* quand, à qui, quelle marchandise, pour quelle somme et à quelles conditions il a vendu au moyen du *Livre de ventes.*

Le marchand peut donc s'abstenir de mettre dans la Caisse les détails des opérations, se bornant à mettre l'abrégé et renvoyant pour les détails aux livres qui les contiennent ou aux factures.

Faites faire les *factures* des opérations de la page 227, faites attacher ensemble ces factures. Puis faites faire le *Livre de Ventes* des opérations de la page 227.

Faites faire et acquitter les factures que L'ELEVE doit donner à Jos. Pigeon, Geo. Thomas, P. Louis et A. Faber. Faites faire la Caisse, omettant les détails, mais renvoyant aux *Factures* et au *Livre de Ventes.*

Cette Caisse sera comme suit:

Livre de Caisse *Dr* *Cr*

			Sommes reçues		Sommes payées	
1900						
Juillet	2	A *nom de l'élève*, capital......	800	00		
"	3	Par Mdises, facture 1,......			500	00
"	4	A Mdises, L. de V..........	440	00		
"	5	Par Mdises, facture 2,.......			588	00
"	6	A Mdises, L. de V..........	540	00		
"	7	A Mdises, L. de V..........	168	00		
"	9	Par Mdises, facture 3,.......			765	00
"	10	A Mdises, L. de V..........	880	00		
"	11	Par salaire du commis, une semaine.................			4	00
"	12	Par loyer, un mois..........			6	00
"	12	Par balance.............			965	00
			2828	00	2828	00
Juillet	13	A balance...............	965	00		

Donnez des exercices et faites faire les *factures*, le *Livre de Caisse* et le *Livre de Ventes* jusqu'à ce que les élèves comprennent parfaitement l'art d'enregistrer les opérations au comptant ainsi que celui non moins difficile d'interpréter les résultats.

Le moment étant arrivé d'indiquer comment on enregistre les *opérations à crédit*, il sera à propos de faire définir de nouveau ce qu'on entend par *opération à crédit* ou *à terme.*

Acheter à crédit, c'est acheter sans payer immédiatement pour ce qui a été acheté.

Vendre à cédit, c'est vendre sans recevoir le payement immédiat de ce qui a été vendu.

Payer à compte, c'est payer une partie d'une dette.

Recevoir à compte, c'est recevoir le payement d'une partie d'une dette.

Principe.—Les opérations à crédit sont inscrites dans un livre appelé *Journal*.

Principe.—Le nom de toute personne qui reçoit sans fournir l'équivalent sur le champ est inscrit au Journal suivi du mot *Débiteur* (Dr).

Principe.—Le nom de toute personne qui fournit, (que ce soit le propriétaire, ou un étranger,) sans recevoir au moment même l'équivalent de ce qu'elle a fourni, est inscrit au *Journal*, suivi du mot *Créditeur* (Cr).

Note.—Créditer une personne, c'est écrire son nom suivi du mot *Créditeur* (*Cr*).

Débiter une personne, c'est écrire son nom suivi du mot *Débiteur* (*Dr*).

EXERCICES

Faites préparer une feuille pour le Livre de Caisse, une pour le Livre de Ventes, une pour le Journal et plusieurs feuilles pour les Factures. Au moyen de questions, faites analyser des séries d'opérations, puis faites inscrire ces opérations sur les feuilles convenables et faites rédiger les factures lorsqu'il y aura lieu.

Enfin expliquez la manière de grouper les opérations sur le Grand Livre, d'enregistrer les Effets à Recevoir et les Effets à Payer, dans leurs livres respectifs et de dresser les Etats financiers.

DE LA TENUE DES LIVRES EN PARTIE DOUBLE

La tenue des livres en partie double est beaucoup plus facile à enseigner et à apprendre que la tenue des Livres en partie simple.

En commençant l'enseignement de cette matière, ne parlez pas de la différence entre les deux méthodes; ne traitez pas non plus des trois livres,—Brouillard, Journal et Grand Livre,—des comptes généraux et des comptes particuliers; débuter par des explications sur ces choses, c'est perdre du temps.

L'ordre que nous allons vous indiquer vous permettra d'enseigner ce sujet avec moins de fatigue pour vous et vos élèves, qu'en suivant l'ancienne routine.

ORDRE A SUIVRE

1. Expliquez d'abord, comme en partie simple, les préliminaires (*voir pages 229 et les suivantes*), puis abordez: 1. le *compte de Caisse*, vous servant pour cette fin d'un compte *cadre*, sur lequel l'élève n'inscrira que les choses essentielles,—c'est-à-dire des numéros d'ordre, ou, si vous préférez, des quantièmes et des sommes. Donnez des exercices jusqu'à ce que l'élève comprenne parfaitement la manière d'enregistrer les recettes et les déboursés d'argent, ainsi que celle de trouver l'*encaisse* ou la *balance* qui lui reste. Assurez-vous par des questions claires que l'élève sait que le compte de Caisse peut donner des renseignements sur *trois* points *et sur rien autre chose:* l'argent *reçu*,—l'argent *déboursé*,—ce qui *reste* d'argent.

2. Expliquez les comptes des particuliers, les comptes ayant pour titres des noms de personnes. Dans ce cas encore, servez-vous d'un compte *cadre*. Donnez comme permier exercice type une série d'opérations à inscrire sur ce compte *cadre*; qu'une même personne figure dans toutes ces opérations; le nom de cette personne sera le titre du compte. Que le total du débit soit supérieur à celui du crédit. Faites trouver la différence

entre les deux totaux. L'élève analysera cette différence et découvrira que c'est une *somme due par la personne dont le nom paraît au haut du compte.*

Comme deuxième exercice type, donnez une série d'opérations à inscrire sur le compte d'une *autre* personne; dans ce cas, que le crédit excède le débit. L'élève trouvera la différence, l'analysera et s'apercevra qu'elle est une *dette due à la personne* dont le nom sert de titre au compte.

Troisième exercice type, une série d'opérations avec un autre nom comme en-tête du compte; dans ce cas, que le débit soit égal au crédit; faites constater ce fait; faites analyser le compte et amenez les élèves par des questions à voir que ce compte indique que la personne ne doit rien et qu'il ne lui est rien dû.

Donnez des exercices en nombre suffisant pour graver dans l'intelligence de l'élève tout ce qu'il y a à savoir sur les comptes particuliers.

Traitez du compte du Propriétaire; n'intitulez pas ce compte *Capital* ni *Fonds;* il est préférable à tous égards de donner comme titre à ce compte le nom du propriétaire; l'élève saisira facilement que ce compte ayant pour en-tête le nom d'un particulier, est un compte particulier et qu'il suit les mêmes règles que les autres comptes particuliers.

3. Démontrez à quoi sert le compte de *Marchandises.*—Au débit, la valeur des marchandises en notre possession en commençant; au débit aussi, la valeur de toute marchandise achetée ensuite;—au crédit, ce que les marchandises rapportent, aussi bien que la valeur des marchandises en magasin lors de l'inventaire.

Dans un premier exercice, que le total du débit soit plus faible que celui du crédit. Faites trouver la différence entre les deux côtés et faites-la analyser. L'élève qui sait que le total du débit représente ce que les marchandises ont coûté et celui du crédit ce qu'elles ont rapporté, saura, sans qu'on le lui dise, que la différence dans le cas que nous venons de citer représentera un *profit.*

Dans un deuxième exercice, que le débit soit plus fort que le crédit. L'élève trouvera la différence entre les deux côtés l'analysera et décidera que c'est une perte.

Frais generaux. Explication de ce compte. Amenez l'élève à voir que les diverses dépenses portées au débit de ce compte forment parties de ce que coûtent les marchandises, et qu'à la rigueur, on pourrait les inscrire au *débit* du compte de *marchandises.* Donnez des exercices.

Si l'élève a bien compris ce que vous avez enseigné jusqu'à

présent, il a appris les trois quarts des *principes* de la tenue des livres en partie double, et cela, sans que vous lui ayez parlé de la règle qui veut que chaque opération soit inscrite sur deux comptes.

5. Exercices.—Une série suivie d'opérations:

Le propriétaire commence avec un capital en argent, il achète et il vend au comptant; il paie un salaire à son commis; un loyer pour le local qu'il occupe comme magasin, et d'autres frais pour papeterie, etc.

Vous indiquerez à l'élève comment il faut rédiger le *brouillard* de ces opérations, et vous lui direz que le livre qui sert à cette inscription des opérations s'appelle BROUILLARD.

Faites préparer sur des feuillets quatre *comptes cadres*.

Faites lire le 1er article du *Brouillard* et dites: "*Au débit de quel compte faut-il inscrire cet article?* Si la réponse n'est pas correcte, demandez à l'élève d'énumérer les différents comptes que vous lui aviez expliqués et de dire ce qui s'inscrit sur chacun ainsi vous le conduirez à trouver la réponse à votre question et, *ce qui est plus important*, vous lui aurez indiqué la marche à suivre pour résoudre par les connaissances déjà acquises les questions qui se présenteront dans la suite: en un mot, il aura appris à aller du connu à l'inconnu. Ensuite vous exigerez qu'il vous dise pourquoi cette opération s'inscrit au débit de la caisse.

L'élève ouvrira le compte de Caisse et inscrira au débit le quantième et la somme.

De nouveau, faites lire le premier article et dites: "*Au crédit de quel compte faut-il inscrire cet article?* Si l'élève répond: "*Au crédit du compte du propriétaire,*" c'est-à-dire au crédit de l'élève lui-même, faites lui donner la raison.

Puis l'élève ouvrira *son propre compte* et inscrira au crédit le quantième et la somme.

Si, au contraire, l'élève répond incorrectement à votre dernière question, vous suivrez, pour lui faire reconnaître son erreur, la voie que nous avons tracée au sujet de la question précédente.

Ainsi de suite pour les autres articles.

Les élèves n'auront pas fini les écritures de tous ces articles, sur les comptes, que déjà ils se

seront aperçu que *chaque* opération nécessite l'inscription au *débit d'un compte* et au *crédit d'un autre compte;* il sera temps alors de leur faire remarquer que c'est à cause de cette particularité que cette manière de faire les écritures s'appelle tenue des livres en partie double.

Expliquez comment se fait la Balance de vérification.—Faites voir que le total du débit de cette Balance doit être égal au total des sommes portées au débit des comptes,—que le total du crédit de cette Balance doit être égal au total des sommes portées au crédit des comptes. Alors l'élève vous dira de lui-même qu'il est évident que les sommes portées au débit étant égales à celles portées au crédit, il s'en suit que les totaux de ces sommes devront être égaux.

Faites analyser les résultats fournis par la Balance de vérification. Expliquez ce qu'on entend par *actif*,—par *état*;—faites faire *l'état de l'actif,—l'état des profits et pertes.*

Que l'élève fasse de la même manière les écritures de quelques autres séries d'opérations analogues. Puis donnez quelques exercices différents de ceux dont nous venons de vous entretenir, de manière que le capital du propriétaire, au commencement, soit composé d'argent et d'une certaine quantité de *marchandises*.

6. Donnez comme exercice une série suivie d'opérations. Que le propriétaire commence avec un capital en argent et en marchandises, qu'il achète et qu'il vende au comptant et qu'il vende aussi à CREDIT, qu'il reçoive des acomptes, qu'il paye salaire, loyer et d'autres frais. L'élève rédigera le Brouillard et préparera d'avance les feuillets pour les comptes, dont vous lui aurez indiqué le nombre. Il fera, en classe, les écritures des comptes après que vous vous serez assurés qu'il sait quels sont les comptes, qui doivent être débités et quels sont ceux

qui doivent être crédités, ainsi que la raison pour laquelle il les débite et les crédite.

La balance de vérification, dans ce cas, contiendra des noms de personnes autres que celui du propriétaire. Les balances de ces comptes seront des créances et formeront partie de l'actif, —les opérations qui ont donné lieu à ces balances étant des ventes à crédit.

L'élève fera les deux états. Il fera de la même manière les écritures de quelques autres séries d'opérations analogues.

7. Donnez en exercice une série d'opérations. Que le propriétaire commence avec un capital en argent et en marchandises, qu'il ait aussi diverses créances, qu'il achète et qu'il vende au comptant et à crédit, qu'il reçoive et qu'il donne des acomptes, qu'il paye salaire, loyer et d'autres frais.

En expliquant cet exercice, suivez la voie tracée pour les exercices précédents.

La balance de vérification contiendra des noms de particuliers autres que celui du propriétaire. Les balances de ces comptes sont des *créances* ou des *dettes*.

Expliquez ce qu'on entend par *passif*.

L'élève fera l'état de l'actif et du passif et celui de profits et pertes.

Comme exercices quelques autres séries d'opérations.

8. Donnez des Balances de Vérification; que l'élève prépare deux états au moyen de chaque Balance de Vérification.

9. Assurez-vous que l'élève comprend ce que c'est qu'un billet à ordre et qu'il est capable d'en rédiger un.

Dites-lui qu'un billet payable à son ordre est appelé *effet à recevoir* (*Billet recevable*).

Enseignez la manière de classifier les effets à recevoir sur le compte du même nom. Pour cette fin, servez-vous d'un compte cadre, et procédez comme vous l'avez fait en expliquant la classification des recettes et des déboursés sur la Caisse. Dans l'exercice type que vous donnerez, l'effet à recevoir (*billet recevable*) figurera dans chaque opération.

En classifiant ces opérations, faites abstraction de tout autre compte, et ne vous occupez que du compte d'effets à recevoir. Si vos explications

sont claires et méthodiques, les élèves découvriront d'eux-mêmes que la balance de ce compte est une créance, une somme qui vous est due, et qu'elle forme partie de l'actif. Donnez quelques devoirs analogues à l'exercice type.

10. Donnez comme exercice une série suivie d'opérations. Que le propriétaire commence avec un capital en argent et en marchandises; qu'il ait aussi diverses créances; qu'il achète et qu'il vende au comptant et à crédit, qu'il vende aussi contre billets; qu'il reçoive et qu'il donne des acomptes, qu'il reçoive aussi payement de quelques-uns des billets qu'on lui a donnés pour des marchandises, qu'il paye salaires, loyer et d'autres frais.

Exigez que les élèves fassent toutes les écritures, la balance de vérification et les états.

11. Dites aux élèves qu'un billet payable par *eux* à l'ordre d'une *autre* personne est un *effet à payer* (*billet payable*).

Enseignez la manière de classifier les *effets à payer* sur le compte du même nom. En donnant les explications et exercices pour cet objet, suivez le chemin que nous venons de vous tracer au sujet des effets à recevoir. Les élèves s'apercevront que la balance de ce compte est une somme due par le propriétaire, que c'est une dette et que, comme telle elle forme partie du passif.

12. La question des traites ne présentera que peu de difficultés à l'élève qui a une idée nette de ce qui constitue la traite et qui est capable d'en rédiger. Sans qu'il soit nécessaire de le lui dire, il classera les traites qui lui sont payables parmi les effets à recevoir, et celles payables par lui parmi les effets à payer.

13. Un mot fera comprendre que le compte de *banque* appartient à la catégorie des comptes particuliers, et que les comptes d'intérêts et d'escomptes et d'immeubles suivent les mêmes règles que celui des marchandises.

14. Arrivé à ce point, l'élève peut se vanter d'avoir vu tous les principes de la tenue des livres en partie double, il est en

état de rédiger le Brouillard, de faire les écritures au Grand Livre, de résumer ce dernier dans la balance de vérification, et enfin, au moyen de cette balance, de présenter dans les états la situation financière exacte du marchand.

15. Une seule leçon suffira pour lui enseigner à faire les écritures au Journal, à classer les articles de ce dernier sur le Grand Livre avec *tous les détails* qu'on trouve ordinairement dans ce livre.

16. L'élève s'étant, au préalable, pourvu de cahiers de tenue des livres, et ayant inscrit sur ces cahiers le Brouillard le Journal et le Grand Livre de la première série d'opérations, vous lui donnerez les instructions sur la manière de solder les comptes Ainsi de suite, avec les autres séries.

QUESTIONS

1. Quelles sont les règles à suivre en enseignant la tenue des livres? 2. Quels sont les préliminaires à enseigner? 3. Donnez l'ordre à suivre en enseignant la tenue des livres en partie simple? 4. Dites comment vous enseigneriez à rédiger le livre de Caisse? 5. Faites connaître les principes à inculquer avant de faire rédiger le Journal? 7. Que faut-il éviter en commençant à enseigner la tenue des livres en partie double? 8. Donnez l'ordre à suivre en enseignant la tenue des livres en partie double? 9. Dites comment vous enseigneriez à faire un Grand Livre, les écritures des articles du Brouillard? 10. Faites connaître ce que devrait contenir une première série d'opérations? 11. Une deuxième série. 12. Une troisième série. Etc., etc.

———

NOTES PÉDAGOGIQUES

Comptabilité: La méthode à suivre est toute intuitive. Débuter par une série de définitions serait ici surtout une grave erreur pédagogique. Les définitions ne sont même pas toujours requises; il suffit que les élèves acquièrent graduellement, par l'observation et la pratique, une notion claire et exacte des choses.

Il vaut mieux commencer cet enseignement par les formes commerciales les plus usuelles: factures, reçus, comptes de cultivateur, comptes d'ouvrier, billets, quittances, etc. Ces actes d'ailleurs ne sont pas étrangers aux élèves; déjà des modèles leur en ont été proposés dans les leçons d'écriture, dans les dictées, dans les devoirs d'arithmétique. Il s'agit de développer les notions acquises, de les préciser, de les rendre tout à fait familières. A cet effet, on établira dans la classe des transactions fictives, des ventes, des achats, des emprunts, etc., qui amèneront naturellement les élèves à dresser chaque jour l'une ou l'autre de ces formes commerciales.

On abordera, presque en même temps, la comptabilité individuelle des enfants pour passer bientôt à la comptabilité domestique et agricole. Mais ces leçons doivent avoir encore un caractère intuitif et expérimental.

Le maître tracera au tableau noir un modèle de comptabilité individuelle, afin de montrer la manière de s'y prendre pour la réglure, etc. Il dressera dans ce cadre, en questionnant les élèves et en écrivant pour ainsi dire sous leur dictée, un compte très simple de leurs recettes et de leurs dépenses.

L'attention sera vite éveillée. L'élève s'intéresse facilement à tout exercice qui le met personnellement en cause. Et il aura appris, presque en se jouant, à passer un article à enregistrer une opération, à balancer un compte, etc.

La comptabilité de famille peut maintenant venir. Elle sera un peu plus compliquée. Elle établira, et dans les recettes, et dans les dépenses, des rubriques à part, par exemple: nourriture chauffage, éclairage, blanchissage, vêtement, assurance, taxe, etc. Mais l'élève comprend déjà le mécanisme général de la comptabilité; et ces éléments nouveaux ne lui présenteront rien de difficile.

Avec la comptabilité agricole, on fait un pas de plus dans la marche en avant.

On exerce les élèves à tracer un modèle de livre de caisse, à y inscrire, à mesure qu'elles ont lieu, toutes les recettes et toutes les dépenses usuelles du cultivateur.

Ils sont exercés aussi à tracer un modèle de journal et à y inscrire, au jour le jour, toutes les transactions qui se produisent dans l'exploitation d'une ferme: achats, ventes, échanges, etc. On introduit successivement dans ces opérations des marchandises achetées et vendues, d'abord expressément au comptant puis des marchandises achetées et vendues à crédit, et même des effets à payer ou à recevoir. Mais tout s'invente et se trouve par l'élève sur les indications du maître.

Il en est de même des balances, des inventaires, des bilans.

Pourvu que ces notions nouvelles soient bien graduées, l'effort ne sera pas au-dessus des forces de l'élève.

A mesure qu'elles sont venues comme naturellement déjà plusieurs espèces de transactions et d'opérations, plusieurs espèces d'inscriptions et de transcriptions, etc., ont été exposées intuitivement, elles ont été expliquées par le maître, et elles ont été nommées. Les élèves sont donc en possession d'une foule de notions, ils sont familiarisés en grande partie avec la terminologie spéciale à la comptabilité.

C'est le moment de commencer la tenue des livres commerciale.

L'enseignement, à vrai dire, devient plus complexe. Grâce cependant aux connaissances acquises jusqu'ici, bien qu'il paraisse de prime abord beaucoup plus grand, l'effort demandé n'aura encore rien d'exagéré. Les élèves s'y prêteront même avec plaisir, si le maître continue à diviser les difficultés afin de les vaincre plus aisément, si les leçons sont toujours présentées avec ordre et bien graduées, d'après la méthode que nous venons d'exposer.

Dans la pratique, la tenue des livres commerciale et industrielle présente une grande multiplicité de systèmes. Le maître pourra sans doute orienter ses leçons selon les besoins futurs des élèves; mais il s'appliquera avant tout à leur inculquer les principes essentiels et généraux qui au fond restent toujours les mêmes. Tout l'art de la comptabilité consiste, en effet, fondamentalement, dans la manière d'ouvrir les livres d'une maison, la manière de tenir ces livres une fois qu'ils sont ouverts et la manière de les clôturer. (*R. du C. C.*)

CHAPITRE CINQUIÈME

DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ALGÈBRE ÉLÉMENTAIRE

Peu de personnes dans notre province ont besoin d'une connaissance, même élémentaire, de l'algèbre pour remplir les devoirs de leurs charge; et, cependant il n'est permis à personne de commencer l'étude d'une profession avant d'avoir subi avec succès l'examen sur cette matière. Pourquoi exige-t-on ainsi de ceux qui se destinent aux professions la connaissance d'un sujet qui ne paraît avoir aucune utilité pratique? Parce qu'on suppose que pour réussir dans une profession il faut avoir une intelligence cultivée et qu'il est généralement admis que l'étude de l'algèbre est un des plus puissants moyens de fortifier le jugement.

L'algèbre élémentaire, si elle est enseignée d'une manière RATIONNELLE, affermit le jugement. Nous attirons l'attention de nos lecteurs sur le mot RATIONNELLE. Si l'enseignement est mécanique et non rationnel, le temps consacré à l'algèbre est absolument perdu.

Un mot d'abord sur ce qu'il *n'est pas à propos de faire.*

Ne débutons pas par une série de définitions: ce qu'est l'algèbre; lettres pour représenter les quantités connues, les quantités inconnues; signes; le coefficiant, binôme, trinôme, polynôme; termes semblables; valeur numérique;—calcul algébrique: addition, soustraction, quantités négatives, règle des signes, multiplication, divisions, fractions algébriques, équations diverses, etc., etc. Nous admettons que l'ordre que nous venons de signaler est celui que suivent la plupart des auteurs, et qu'il expose le sujet d'une manière scientifique, mais cette disposition de la matière n'est pas du tout conforme aux principes de la pédagogie.

Ordre à suivre.—La meilleure voie à suivre pour l'enseignement d'une science est celle qui a été suivie par les inventeurs de cette science. L'algèbre est née de la difficulté que présentait la solution de problèmes d'arithmétique compliqués. Partons des problèmes d'arithmétique pour initier les élèves aux notions d'algèbre; si nous voulons qu'ils s'intéressent à cette étude plus facile que l'arithmétique, débarrassons-la de tout ce qui peut la rendre aride au début, c'est-à-dire des théories sans rapport avec la pratique du calcul.

L'algèbre est une langue spéciale pour le calcul; on peut l'apprendre avec facilité aux élèves à la condition de s'appuyer sur les connaissances acquises en arithmétique et de ne passer aux opérations générales de l'algèbre qu'après les avoir familiarisés avec la traduction de questions numériques en questions algébriques, et avoir fait

résoudre beaucoup de problèmes par les deux méthodes.

Ainsi la connaissance que l'élève a de l'arithmétique doit servir de BASE et de MOYEN pour l'enseignement de l'algèbre. L'on procédera de ce que l'élève sait à ce qu'il ne sait pas, du *connu* à l'*inconnu*; l'analogie des procédés employés dans ces deux sciences fera comprendre l'une par l'autre. Ici encore, comme partout ailleurs, la pratique donnera la clef de la théorie.

Le point de départ sera une série de petits problèmes donnant lieu à des équations tout élémentaires. Ces premières équations permettront de faire découvrir par l'élève lui-même, le rôle que jouent les lettres dans le calcul algébrique et la supériorité qu'elles ont sur les chiffres dans la solution de beaucoup de problèmes.

En suivant cette voie, l'élève sera en état de résoudre les équations à une *seule inconnue* et il saura exactement ce qu'est un *coefficient* avant d'avoir entendu ce mot; il comprendra la soustraction, et il pourra faire toutes les soustractions qui se présenteront dans les équations à *une inconnue*, sans même soupçonner qu'il y a un *cliché* appelé la règle des signes, qui permet de faire des soustractions algébriques sans comprendre grand chose à ce qu'on fait; il sera en mesure de trouver la solution de x et d'y dans les équations à *deux inconnues*, même de faire toutes les multiplications et divisions nécessaires dans la solution de ces équations sans avoir un commencement de

notion de ce qu'on entend par *exposant*. Arrivé à ce degré d'avancement, il sera en état de comprendre la théorie des équations du deuxième degré à *une inconnue*, et de l'extraction des racines; il a besoin de la notion de l'exposant, le temps est donc venu de la lui faire trouver. Lorsqu'on procède de cette manière, l'élève, tout en travaillant à la solution d'équations diverses, acquiert, petit à petit, la connaissance des définitions et du calcul algébrique et il acquiert cette connaissance au moment où il en a besoin et non auparavant(1).

QUESTIONS

1. Pourquoi exige-t-on la connaissance de l'algèbre des aspirants à l'étude des différentes professions? 2. De quelle manière l'algèbre doit-elle être enseignée pour affermir le jugement? 3. Si l'enseignement de cette manière est mécanique, quel fruit les élèves en retirent-ils? 4. Indiquez brièvement ce qu'il n'est pas à propos de faire en commençant l'enseignement de cette matière? 5. Quel doit être le point de départ en enseignant cette science? 6. Que faut-il faire pour que les élèves s'intéressent à cette étude? 7. Quand faut-il passer aux opérations générales de l'algèbre?

---

(1) Voir *Notes pédagogiques* page 254.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Algèbre: Dans l'enseignement de l'algèbre, on se servira de l'arithmétique comme fondement et comme moyen.

Cette méthode offre plus d'un avantage.

En premier lieu, la ressemblance des procédés dans ces deux spécialités fera comprendre l'une par l'autre; et puis l'identité du but qu'elles se proposent, c'est-à-dire la résolution des problèmes, permettra au maître de donner une base concrète et positive aux notions indispensables de la théorie algèbrique.

En application de cette méthode, on ne devra pas commencer l'algèbre par les quatre premières opérations. Sans doute, c'est la marche suivie dans plusieurs livres. Mais ces traités sont composés en vue d'enchaîner les démonstrations de certains théorèmes et d'éviter les redites. Avec les élèves des écoles primaires, on peut se proposer un but tout différent: vouloir enseigner d'abord la pratique; mettre ensuite les règles dans un ordre tel qu'elles intéressent davantage et que leur utilité éclate plus vite aux yeux. Voilà l'ordre naturel vraiment pour des enfants. S'il y a des redites, ce serait peut-être un inconvénient dans un livre, mais non dans un cours oral. Au contraire, il faut, à maintes reprises, appliquer les élèves sur un même objet, afin que l'impression soit durable dans leur cerveau. Si le maître ne revient pas souvent sur ses pas pour s'assurer qu'il a été compris et que ses explications ont été retenues, il constatera bientôt des méprises ou des oublis incroyables chez la grande majorité des écoliers.

Cela posé, il semble préférable de débuter par des équations *numériques*, provenant de problèmes très simples d'arithmétique, et même d'arithmétique mentale.

Prenons un exemple: Louis a trois fois autant de pommes que Joseph, et ensemble ils en ont 24; combien chacun en a-t-il?

Par l'arithmétique, nous raisonnerons ainsi; le nombre de Joseph, plus trois fois ce même nombre, égale 24. Donc quatre fois le nombre de Joseph égale 24, et une fois ce nombre égale $24 \div 4 = 6$; etc.

Maintenant, si pour abréger le langage, nous représentons par *x le nombre de Joseph*, nous dirons simplement: x, plus 3 fois x (ou $3x$), égale 24; donc $4x = 24$, d'où $x = 6$ et $3x = 18$.

Nous avons ainsi passé sans difficulté du langage des choses

ou de l'arithmétique au langage des symboles ou de l'algèbre.

Ces petits exercices peuvent être multipliés à volonté, ils serviront grandement à montrer comment les lettres peuvent entrer dans le calcul.

L'élève sera charmé de voir que maintenant il arrive plus vite aux solutions, et d'une manière mécanique beaucoup plus commode que par les lourds raisonnements. Le voilà gagné à l'étude de l'algèbre ce qui est un résultat immense. Au lieu de se plaindre sans cesse que cette étude ne mène à rien, il veut s'y perfectionner. On profite de ces dispositions pour introduire quelques lettres dans les équations et donner la notion du coefficient et de l'exposant.

L'élève reconnaît qu'il a un nouvel art à apprendre, celui de manier ces expressions littérales. Et le plus souvent, il demandera de lui-même à étudier les quatre opérations fondamentales.

Le maître se hâtera de céder à ces aspirations. Toutefois, afin de familiariser quelque peu la classe avec les symboles algébriques, il sera bon de faire précéder ces opérations d'exercices assez faciles sur les valeurs numériques données aux lettres.

Puis, dans une première exposition, on se bornera à faire justifier simplement les règles de chacune, par des considérations tirées toujours de la connaissance de l'arithmétique. Mais en vue de rompre les élèves aux notions algébriques, il importe de donner ici beaucoup d'applications bien graduées et bien en rapport avec les exemples expliqués préalablement au tableau noir.

On pourra alors continuer par la décomposition d'expressions simples, par les simplifications de fractions, et par la résolution d'équations et de problèmes du premier degré.

Arrivé à ce point, le maître reprendra les notions acquises pour les expliquer plus complètement avant de poursuivre ses leçons, qui pourront dans la suite revêtir un caractère plus scientifique.

S'il paraissait difficile de suivre ce plan rationnel, il faudrait tâcher du moins de s'en approcher le plus possible, en glissant sur les quatre premières règles, pour aborder le plus vite possible les équations numériques et littérales, sauf à revenir plus tard sur les premières pages du manuel.

CHAPITRE SIXIÈME

GÉOMÉTRIE APPLIQUÉE OU MÉSURAGE

La géométrie, science des formes et de l'étendue, doit avoir l'*observation* pour base.

"L'enseignement de ce sujet doit être intuitif, raisonné et *pratique*, Faute de ces trois caractères, il n'est pas compris par les élèves qui l'oublient promptement, et n'en tirent aucun profit dans la vie usuelle.

"Il est indispensable de mettre sous leurs yeux et de dessiner au tableau, les corps et les figures géométriques qui doivent faire les sujets des leçons et de s'en servir, non seulement pour les démonstrations, mais chaque fois que les données des problèmes en rendent l'usage avantageux."(1)

MARCHE A SUIVRE.—Nous allons indiquer ce qui pourrait constituer la matière d'une première leçon, puis énumérer brièvement les points à traiter dans toutes les leçons subséquentes.

1. CORPS.—La matière est distribuée en parties distinctes, dont chacune porte le nom de *corps*.

---

(1) Traité de Méthologie, V. A.

2. Etendue.—Chaque corps occupe une certaine portion d'espace. La portion d'espace occupée par un corps est l'*étendue* de ce corps.

3. En général, l'étendue présente trois *dimensions* qu'on nomme longueur, largeur et épaisseur. —L'épaisseur s'appelle aussi hauteur ou profondeur.

Quelquefois les trois dimensions sont bien tranchées, comme dans une règle, une brique, un mur, un fossé, une pièce de bois équarrie; d'autres fois elles sont confuses et indéterminées, comme dans une pierre brute, une éponge, un tas de sable.

4. Volume.—Quand on considère à la fois les trois dimensions dans un corps, l'étendue prend le nom de *volume*, de *solide* ou de *capacité*.

5. Surface.—Bien souvent on ne s'occupe que de deux dimensions *longueur* et *largeur*, comme dans la superficie d'un champ, d'une cour, d'un plancher; dans ce cas, l'étendue à deux dimensions porte le nom de *surface*. Ainsi la surface n'a pas d'épaisseur.

6. Ligne.—Quelquefois aussi on ne considère qu'une seule dimension, la *longueur;* quand il s'agit, par exemple, d'apprécier la distance de deux villes, la hauteur d'un édifice, la profondeur d'un bassin, etc. Cette étendue à une seule dimension se nomme *ligne*.

7. Point.—Enfin l'absence de toute dimension constitue ce qu'on appelle un *point;* ainsi

l'extrémité d'une ligne, l'intersection de deux lignes sont des points.

8. En résumé; le volume ou solide a trois dimensions, *longueur*, *largeur* et *épaisseur*. Le volume est limité par des *surfaces*. Les surfaces ont deux dimensions: longueur et largeur. Les surfaces sont limitées par des lignes. Les extrémités des lignes sont des points.

NOTE. Il ne faut pas croire que la surface d'un corps forme partie du corps, il n'en est rien. Plongez un bloc d'acier poli dans un vase rempli d'eau. La surface de chaque face de ce bloc ne sera composée ni d'eau ni d'acier, mais de l'espace compris entre l'acier et l'eau. Il ne faut pas croire non plus que la ligne forme partie de la surface.(1)

DES LIGNES:—Ligne droite.—L'angle.—Lignes brisées.—Lignes courbes.—Lignes perpendiculaires.—L'angle droit.—Lignes obliques.

LES QUADRILATERES.—Le carré.—Le côté du carré.—Le périmètre du carré.—La surface du carré; comment on trouve la surface, le côté étant donné;—problèmes pratiques.—Le périmètre du carré étant donné, comment on en trouve la surface; problèmes pratiques.—La surface du carré étant donnée, comment on en trouve le côté.—Extraction de la racine carrée.—La surface du carré étant donnée, comment on trouve le côté et le périmètre;—problèmes pratiques.

---

(1) Voir *Notes pédagogiques*, page 261.

LE RECTANGLE.—Ce qu'est le rectangle:—ses côtés, son périmètre, sa surface; problèmes pratiques; en donnant des problèmes où il s'agit de trouver le nombre de verges de tapis pour couvrir un plancher, tenir compte de la largeur du tapis: se souvenir qu'il faut trouver le nombre de laizes de tapis,—qu'une laize ne se divise pas, règle générale, dans le sens de la longueur, qu'à cause de ceci il y a perte très souvent;—qu'il peut y avoir perte aussi en appareillant le tapis.—A trouver les côtés d'un rectangle, la surface en étant donnée ainsi que le rapport entre les côtés; problèmes.—*Lignes parallèles.—Le parallélogramme:*—ses côtés, son périmètre, sa hauteur, sa surface.—Le *trapèze*, ses bases, sa hauteur, sa surface.

DES TRIANGLES.—De la base du triangle; de sa hauteur;—de sa surface. A trouver la base d'un triangle, la surface et la hauteur étant données; à trouver la hauteur, la surface et la base étant données.—Le triangle rectangle;—ses propriétés; applications diverses.—Trouver la surface d'un quadrilatère irrégulier.

LES POLYGONES REGULIERS DE PLUS DE QUATRE COTES.—PERIMETRE, apothème, surface de ces polygones. Problèmes pratiques.

FIGURES SEMBLABLES.—Ce qu'on entend par figures semblables;—rapports entre les côtés de ces figures;—entre les surfaces.—Surface des polygones réguliers trouvée au moyen d'un tableau des surfaces des polygones réguliers ayant chacun 1

pour côté. Problèmes. Surface de polygones irréguliers.

La circonférence.—Le diamètre, le rayon, un arc.—Le cercle;—le secteur;—le segment;—la couronne;—surfaces.

L'ellipse.—Sa circonférence; sa surface.

VOLUMES

Les trois dimensions des volumes.—Le cube, ses trois dimensions;—table dont on se sert pour en mesurer les arêtes;—table dont on se sert pour en mesurer la surface;—surface du cube; volume du cube;—table dont on se sert pour en mesurer le volume; extraction de la racine cubique; proplèmes pratiques.

Définition, surface et volume des autres principaux corps géométriques; parallélipipède rectangle,—obliquangle, prisme, cylindre, pyramide, cône, tronc de pyramide ou de cône à bases parallèles; sphère, secteur sphérique, onglet sphérique, segments sphériques à bases parallèles; formule simple et générale de Simpson pour les volumes compris entre deux bases parallèles; cette formule est connue dans cette province sous le nom de formule Baillargé: problèmes pratiques.

QUESTIONS

1. Quel caractère doit avoir l'enseignement du mesurage? 2. Qu'arrive-t-il lorsqu'on néglige d'enseigner cette matière d'une manière intuitive, pratique et raisonnée? 3. Qu'est-ce qu'il faut mettre constamment sous les yeux des élèves en enseignant le mesurage? 4. Enumérez dans l'ordre convenable les points à traiter dans une première leçon de mesurage.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Toisé: Il ne faut pas confondre le toisé avec la géométrie classique, qui consiste dans un long enchaînement de théorèmes à démontrer. Le toisé des écoles primaires ne comprend que des notions élémentaires sur les principales figures et leur mesuration. Il faut cependant que ces notions soient bien précises, et qu'elles puissent fournir aux élèves les moyens d'évaluer les surfaces et les volumes qui se présentent dans les usages de la vie.

Le caractère de l'enseignement du toisé doit donc être essentiellement intuitif et pratique.

On prendra des figures et on les mettra entre les mains des élèves; il sera, tout au moins, indispensable de dessiner fidèlement au tableau noir les figures qui doivent faire le sujet des leçons. L'étude intuitive, analytique et raisonnée de chaque figure en amènerait la définition et la représentation par les élèves; ensuite le maître en fera mesurer les dimensions naturelles et évaluer la surface et le volume réel, avant d'opérer sur des corps imaginaires ou absents. Comme exercice de contrôle, et afin de mieux graver dans l'intelligence et la mémoire des élèves les notions étudiées, ceux-ci seront appelés non seulement à définir les figures analysées, mais aussi à les décrire de vive voix—d'abord en présence de ces formes, ensuite de mémoire. Ces descriptions, corrigées avec soin et complétées au besoin par le maître, forment en outre des exercices d'élocutions specialement recommandés, parce qu'ils constituent un excellent moyen de donner de la précision à la pensée et au langage.

Les démonstrations trop scientifiques ne sont pas données; mais c'est en analysant et en construisant des figures exactes, en les combinant, en les superposant, en examinant leurs rapports, que les élèves sont amenés à découvrir d'eux-mêmes les démonstrations suffisantes. C'est ainsi qu'à l'aide de simples tracés graphiques, il est aisé de leur faire remarquer qu'un triangle est la moitié d'un rectangle de même base et de même hauteur, qu'un parallélogramme quelconque à la même surface qu'un rectangle de même base et de même hauteur. De même pour les solides, rien n'est plus facile que de montrer au moyen d'un prisme triangulaire convenablement découpé que ce prisme est

formé de trois pyramides équivalentes, ayant pour base et pour hauteur la base et la hauteur du prisme; d'où il ne sera pas difficile de conclure que le volume d'une pyramide triangulaire s'obtient en multipliant la surface de sa base par le tiers de sa hauteur.

On suit des procédés analogues pour toutes les formules élémentaires que l'élève a besoin de connaître.

Enfin le maître rendra cet enseignement pratique s'il fait remarquer, dans l'école, différentes surfaces qui se rapportent aux figures expliquées; s'il étend la dénomination des corps étudiés aux produits naturels et industriels pour en caractériser les formes—exemple: cylindre—crayon, porte-plume, conduite de gaz, rouleau du laboureur; s'il fait mesurer les surfaces régulières et irrégulières que les élèves ont sous les yeux, en ramenant par la décomposition les secondes aux premières, etc.

CHAPITRE SEPTIÈME

Enseignement de l'histoire

PRINCIPES GÉNÉRAUX

L'histoire doit instruire l'esprit et former le cœur. Elle instruira si le maître raconte lui-même les faits remarquables en ayant soin d'en indiquer les causes et les conséquences, de les enchaîner les uns aux autres, de les localiser au moyen de la carte géographique, d'en préciser les dates et de les expliquer en décrivant les mœurs, les coutumes, le progrès des arts et des lettres, l'état politique et religieux de l'époque. Ce n'est qu'après ce travail du maître que l'élève devra apprendre sa leçon dans le *manuel*. Il est bon même d'exiger que les enfants répètent à leur manière l'enseignement du maître aussitôt après que celui-ci a donné oralement la leçon. On ne devra exiger la récitation littérale du *manuel* que des enfants qui seraient incapables *sans la lettre*, de rendre compte convenablement de la leçon.

P our *former le cœur des enfants* le maître doit déposer les faits historiques à la lumière de la foi et de la raison pour les nations chrétiennes et suivant les données de la loi naturelle s'il s'agit de nations infidèles. Il habituera ainsi les élèves aux notions du juste et de l'injuste, leur inculquera l'amour de la vertu, la répulsion pour le vice. Il trouvera mille et une occasions de leur montrer, dans divers tableaux, la beauté, la grandeur et les succès définitifs de la vertu aux prises avec les différentes passions qui tourmentent l'humanité; la laideur, la bassesse des actions vicieuses et les revers qui ont été et seront toujours, *tôt ou tard*, la conséquence inévitable d'une conduite indigne ou trop légère. Que le maître chrétien n'oublie pas que Jésus-Christ est le centre de l'histoire. Tous les peuples, de gré ou de force, délibérement ou insciemment, par leur hostilité ou leur soumission, ont concouru et concourent, diversement mais inévitablement, à l'établissement du règne de Jésus-Christ à qui toutes les nations ont été données en héritage.

On doit enseigner l'histoire *pour préparer les enfants à la vie*, et dans un pays comme le nôtre, régi par une monarchie constitutionnelle dans laquelle le peuple joue un grand rôle, l'enseignement de l'histoire comporte une responsabilité considérable. Il faut que l'élève y discerne et y puise les principes rationnels et chrétiens qui le guideront comme *citoyen*, *électeur* ou *député*.

Que l'enseignement de l'histoire soit vivant,

qu'il parle à l'imagination et au cœur, qu'il s'adresse aux sens, surtout à la vue, qu'on mette sous les yeux de l'enfant des tableaux, des images qui représentent aussi bien que possible les événements divers qu'on veut graver dans son esprit. Que les cartes géographiques sur lesquelles on fait suivre la marche d'une armée, indiquer l'emplacement d'une ville ou la situation d'un pays, etc., soient bien dessinées, distinctes et voyantes.

Dans la répétition que le maître exige des élèves après la leçon orale, afin de s'assurer si elle a été comprise, le maître doit interroger avec ordre: 1° sur les personnages en cause, leurs noms, leur caractère, leur dignité, etc.; 2° sur les faits dont il a parlé; 3° sur la date ou l'époque à laquelle appartiennent ces personnages ou ces événements; 4° enfin sur les lieux qui ont été le théâtre de la vie des personnages et des faits qu'il vient de raconter. A la suite des interrogations on fait apprécier (en les guidant), l'action ou le personnage en question, au point de vue social, moral et religieux.

Ce n'est qu'après tout ce travail que l'on fait apprendre la leçon dans le *manuel.*

En faisant réciter l'histoire, il faut s'appliquer à faire *parler* les élèves, pour qu'ils ne s'habituent pas à réciter machinalement le texte du livre. Mais on doit tenir à la récitation littérale tant que l'élève n'est pas capable de donner convenablement un résumé fidèle et complet de la leçon.(1)

---

(1) Voir *Notes pédagogiques*, Nos 1, 2, 3, pages 272, 273, 274

II

HISTOIRE SAINTE

IMPORTANCE DE L'HISTOIRE SAINTE

La religion est le seul bien nécessaire. Elle nous est léguée par ceux qui nous ont précédés dans la foi, mais elle n'en demeure pas moins un don directement communiqué par Dieu. L'histoire de la religion à travers les siècles, c'est l'action providentielle de Dieu, rendue visible par les divers événements religieux et profanes qui en attestent l'authenticité et conduisent les hommes à la suprême béatitude. On pourrait dire que l'histoire sacrée est le catéchisme en exemples. Ainsi serait-il impossible de bien comprendre la religion, si l'on ignorait l'histoire sainte. L'étude de l'histoire sainte est donc de la plus grande importance à l'école primaire.

PROCÉDÉ A SUIVRE

La meilleure manière de rendre attrayante et profitable aux enfants l'histoire sainte est de se servir de tableaux représentant les différentes scènes de la Sainte Ecriture et de leur faire de nombreuses questions sur ces gravures. Avec les

plus jeunes élèves on devrait même se borner à cet exercice jusqu'à ce qu'ils lisent couramment.

Les élèves qui savent lire, tout en expliquant les gravures à leur manière, doivent réciter la lettre de l'histoire.

Les plus avancés doivent étudier les deux Testaments, l'ancien et le nouveau.

Il faut tirer des faits, des réflexions morales qui portent d'autant plus de fruits qu'elles sortent plus naturellement du sujet.

Quand les élèves les plus avancés sont censés posséder toute l'histoire sainte, il est bon de les interroger sur les personnages, sur les événements sans observer d'ordre afin que ces enfants continuent à étudier cette matière. On devrait, au cours intermédiaire enseigner un peu l'histoire de l'Eglise.

Tâchons de rendre notre enseignement intéressant pour les élèves et nous pouvons être assurés que nous trouverons dans l'histoire sainte une aide puissante pour la discipline de l'esprit et la formation du cœur(1).

(1) Voir *Notes pédagogiques*, N° 4, page 275.

III

HISTOIRE DU CANADA

Dans les écoles élémentaires on peut se contenter d'enseigner les principaux faits, et l'instituteur doit s'efforcer d'intéresser ses élèves en leur faisant, de temps à autre, des récits ou des entretiens sur les principaux personnages et sur les événements les plus remarquables. Cet enseignement doit être accompagné de celui de la géographie.

L'histoire nationale, de même que la lecture, l'écriture et la géographie, doit s'enseigner dès la première journée que l'enfant passe à l'école. A la première année du cours élémentaire, on ne met pas de livre entre les mains des élèves: récits simples, descriptions vives et imagées, dans un langage très familier, et accompagnés autant que possible de tableaux; on se sert d'images assez grandes pour qu'elles soient vues de toute la classe.

Pourquoi n'enseigne-t-on pas l'histoire comme la géographie, par l'aspect? Ces tableaux graveraient à jamais dans la mémoire des élèves les faits historiques dont on a bien du mal à leur donner une juste idée.

La forme concentrique trouve son application dans l'enseignement de l'histoire surtout. Ainsi, le programme d'une école doit être fait de telle sorte, qu'un enfant qui quitterait la classe après une seule année eût une idée d'ensemble de l'histoire du Canada.

Voici comment:—La première année, par exemple, le maître se bornerait à faire connaître de vive voix, à l'aide du tableau noir et de gravures, les 10 noms suivants, sous la domination française, personnifiant chacun *une époque* et rappelant maints faits intéressants.:

Jacques Cartier—Champlain—les Récollets—les Jésuites—Mgr de Laval—Frontenac—Iberville—Montcalm—Lévis.

Puis 20 autres sujets sous la domination anglaise.

Amherst—Murray—Acte de Québec—Indépendance américaine—Haldimand—1791—Plessis— Bourdage — 1818 — Québec érigé en métropole—Papineau—1837-38—1840—Lafontaine—Université Laval—Ecoles normales—Confédération—Cartier—Progrès: chemins de fer, canaux, etc.—Cardinal Taschereau.

En tout 30 jalons, qui pourront servir de point de ralliement à toutes les leçons d'histoire qui suivront jusqu'à la fin des cours, élémentaire et intermédiaire. C'est une première *couche* qu'on a posée sur la toile. Il sera facile de compléter le tableau durant les six ou sept années que dure le cours primaire.

A la deuxième année du cours élémentaire et au cours intermédiaire. on met un manuel entre les mains des élèves.

La *chronologie* n'est une quantité négligeable dans aucune histoire. Mais elle jouit d'une importance plus grande dans l'histoire du pays.

En même temps que le maître fait connaître les *hommes* qui ont illustré ou humilié la patrie au triple point de vue des *idées*, des *actions* et des résultats, il est nécessaire que les évènements soient distribués dans l'ordre chronologique. De là l'importance des *dates*.

Un excellent exercice de chronologie est celui-ci: une fois la semaine, le vendredi, par exemple, le maître écrit au tableau noir une série de dates.

Exemple:

CHRONOLOGIE DE L'HISTOIRE DU CANADA

—

1er Tableau

Période des découvertes, 1534 à 1606.	1534....................
	1535....................
	1541....................
	1542....................
	1543....................
	1598....................
	1599....................
	1603....................
	1604....................
	1606....................

Les élèves copient ce tableau sur une feuille de papier, sont priés de le *remettre au propre* dans le cahier unique de devoirs journaliers, et doivent écrire, en regard de chaque date, le fait qu'elle rappelle.

Ex.: 1534.—Jacques Cartier découvre le Canada, visite la Baie des Chaleurs(1).

Notre histoire est bien belle. C'est une mine précieuse à exploiter pour la préparation de la jeunesse aux luttes de la vie. Faisons revivre devant les yeux de nos élèves les grandes figures de notre patrie, décrivons-leur le désintéressement héroïque, la piété, la frugalité, toutes les vertus religieuses et civiques de nos ancêtres, et ces enfants trouveront dans cette étude un motif puissant pour devenir eux-êmes des citoyens intègres, des chrétiens courageux et des patriotes convaincus. Ils y puiseront ces sentiments de foi, de devoir et d'honneur sans lesquels il n'y a pas de véritable esprit civique.(2)

---

(1) Pour l'étude de la chronologie, nous recommandons l'*Aide-mémoire historique de* Mgr Bégin.

(2) Voir *Notes pédagogiques*, N° 5, page 276.

QUESTIONS

INTRODUCTION

1. Pourquoi enseigne-t-on l'histoire ? 2. Quelles conditions doit avoir l'enseignement de l'histoire pour qu'il soit instructif ? 3. Quand l'enfant doit-il apprendre le texte du *manuel* ? 4. Comment le maître formera-t-il le cœur de ses élèves au moyen de l'histoire ? 5. Quel est le rôle de Jésus-Christ dans l'histoire ? 6. Quelle est l'importance spéciale de l'enseignement de l'histoire du Canada ? 7. Quels sont les principaux moyens de faire pénétrer et de graver les enseignements de l'histoire dans l'esprit et le cœur des enfants ? 8. Comment le maître doit-il s'assurer que les élèves ont écouté et compris la leçon d'histoire ? 9. Quels exercices doivent précéder chaque leçon d'histoire que les élèves doivent apprendre dans le manuel ? 10. Comment les enfants doivent-ils réciter leur leçon d'histoire ?

HISTOIRE SAINTE

1. D'où vient l'importance de l'étude de l'Histoire Sainte ? 2. Comment rend-on attrayant et profitable l'enseignement de l'histoire sainte ? 3. Quand les élèves doivent-ils être appelés à réciter la lettre de l'histoire sainte ? 4. Doit-on se borner à l'étude de l'Ancien Testament ? 5. Quelle est l'utilité des réflexions morales ? 6. Comment entretenir la connaissance de l'histoire sainte chez les élèves qui sont censés la posséder ? 7. Quel résultat produit chez les élèves un enseignement intéressant de l'histoire sainte ?

HISTOIRE DU CANADA

1. Quand doit commencer l'enseignement de l'histoire nationale ? 2. Comment doit-on enseigner l'histoire nationale aux commençants ? 3. Quelle est la forme la plus convenable de l'enseignement de l'histoire nationale à l'école élémentaire ? 4. Quelle serait la matière de la première année, pour l'histoire du Canada, suivant la forme concentrique ? 5. Quand met-on un manuel de l'histoire du Canada entre les mains des enfants ? 6. Que doit-on dire de la chronologie en rapport avec l'histoire du Canada ? 7. Pouvez-vous reproduire quelque exercice de chronologie mentionné dans la *Pédagogie* ? 8. Quelles sont les ressources fournies au maître par l'histoire du Canada ?

NOTES PÉDAGOGIQUES

1. Histoire ancienne: Il ya plus d'un avantage à rattacher l'histoire des peuples anciens à l'étude de l'histoire sainte. Cette méthode fera comprendre plus facilement aux élèves la trame des principaux événements dont s'est composée l'histoire profane avant la venue du Messie, ainsi que les desseins providentiels qui ont présidé à la succession des grands empires païens. Elle les aidera aussi à localiser dans le cours des siècles, sans grand effort de mémoire, les faits importants et utiles à retenir. Ils seront enfin, de la sorte, mieux préparés à remarquer et à apprécier les immenses bienfaits apportés au monde par la civilisation chrétienne. C'est pour cette dernière raison surtout que l'histoire ancienne a été rattachée à celle de l'histoire sainte.

Voici dans quelle mesure il convient d'enseigner l'histoire ancienne dans les écoles primaires.

On commencera par l'Egypte et on n'y consacrera que très peu de lecture, en appuyant principalement sur les mœurs, les coutumes, la religion des Egyptiens,—sans charger la mémoire des élèves d'un fatras inutile de noms de rois plus ou moins authentiques.

Le peuple juif ayant été étudié déjà en histoire sainte, on dira dès lors quelques mots des Assyriens, puis des Perses, pour arriver à montrer ces derniers, forts de leur constitution guerrière et nationale, englober tous leurs voisins dans un empire immense qui doit à son tour tomber devant la puissance des Grecs.

Jusqu'à cette période, le cours d'histoire ancienne devra être très succinct, car il faut penser que, si le champ d'étude est vaste, le temps est limité. Mais quelques détails sur les Grecs sont indispensables et il faudra y consacrer un assez bon nombre de lectures.

On devra donc développer suffisamment les grandes époques de l'histoire grecque, les temps fabuleux, les guerres médiques, la guerre du Péloponèse, les conquêtes d'Alexandre. Mais l'on passera rapidement sur les différents royaumes issues de l'empire de ce dernier et sur la conversion successive de tous les Etats en autant de provinces romaines.

Parvenus à ce point, il faudra reprendre du commencement l'histoire romaine, appuyer sur la royauté et la république

glisser sur l'histoire personnelle des empereurs. On devra faire ressortir les causes de la puissance et de la grandeur de cet empire romain, qui engloutit successivement tous les autres peuples; montrer l'éducation vraiment nationale et militaire des citoyens, le système adopté par la république pour assurer à Rome la reconnaissance ou l'obéissance forcée de ses nouveaux alliés ou sujets; indiquer aussi dans les lois romaines l'origine de la plupart de nos lois; enfin, faire ressortir les causes nombreuses de discorde et de décadence qui conduiront Rome à sa perte en la laissant sans force contre l'invasion des barbares.

2. Histoire de l'église: Il ne peut s'agir de faire apprendre aux élèves tous les événements sans exception qui composent l'histoire de l'Eglise.

Il suffit de leur indiquer à grands traits la marche bienfaisante de l'Eglise à travers les âges, en leur faisant sentir son influence civilisatrice sur la société, la famille et l'individu. Il suffit de les faire assister à ses alternatives de souffrances et de joie, à ses alternatives de persécutions et de triomphes.

Mais il convient cependant de mettre en relief les principaux personnages qui figurent dans cette histoire: les grands papes, les Pères de l'Eglise, les fondateurs d'ordres religieux, les apôtres des nations, les chefs d'hérésie ou de schisme, les persécuteurs et les ennemis de la foi chrétienne; enfin tous les faits dominants et tous les événements d'importance capitale.

Afin d'abréger le cours et d'y mettre plus d'ordre et d'unité, que l'on tienne à la forme indiquée par le programme et que l'on procède par l'étude monographique.

Ce procédé permettra de réunir en faisceaux les faits de même nature, sans nuire à la succession chronologique des événements. On gagnera ainsi un temps considérable, et les phases principales de la vie de l'Eglise se graveront mieux dans la mémoire. Mais la plupart des questions inscrites dans le programme embrassant un champ assez vaste, les simplifier pour qu'elles soient mieux comprises et mieux retenues, telle est la règle invariable qu'on doit s'imposer. Cette simplification consiste à élaguer ce qui est d'influence trop secondaire,—à choisir, pour y insister, les faits importants et les dates principales.

Il appartient au maître de dresser le tableau de ces dates, et d'aider les élèves à se rendre compte des conditions dans lesquelles les événements se sont accomplis, ainsi que leurs causes et de leurs conséquences. Il est également de son devoir d'exercer le jugement et la conscience des élèves, en leur faisant porter sur les faits et les personnages des appréciations morales, non pas toutes faites, mais raisonnées et motivées;—et cela par des

interrogations qui exercent l'initiative et l'activité intellectuelle.

Dans cette tâche difficile que l'on ne néglige aucun des procédés d'enseignement conseillés au professeur d'histoire: l'usage des sommaires contenus dans le manuel ou préparés par le maître, le tableau noir pour le tracé des cartes historiques, les résumés synoptiques, l'explication des mots inconnus aux élèves, les gravures et enfin le recours à la géographie.

Pour ce qui est de l'emploi du manuel, le maître devra indiquer les parties—toujours rares—à apprendre textuellement, et les parties dont les élèves se contenteront de reproduire le sens.

Enfin pour que l'étude de l'histoire soit profitable et durable, chaque leçon doit être suivie d'exercices qui en gravent les notions dans l'esprit: exercices d'application sous formes de devoirs écrits; exercices de contrôle, dont les principaux sont les interrogations, les compositions proprement dites et les examens; exercices de répétition en leurs modes ordinaires, répétitions et révisions.

3. **Histoire de France, d'Angleterre et des Etats Unis**: Dans l'enseignement de ces histoires, on suivra les directions générales déjà données quand il s'est agi de l'histoire sainte, de l'histoire du Canada et de l'histoire de l'Eglise. Sans doute, il y aura quelques adaptations à faire; mais elles se présenteront d'elles-mêmes à l'esprit du maître.

En conséquence, trois ou quatre observations suffiront.

Certaines séries de faits se trouveront à revenir nécessairement sous les yeux des élèves; il ne faudra pas pour cela dire simplement que ces événements ont déjà été étudiés. Il importe, au contraire, de les revoir et de les mettre sous le jour spécial qu'ils ont eu dans l'histoire des différents pays. Cela posé, il est évident qu'on peut se contenter d'en faire une revision plus ou moins sommaire. Cette manière de procéder contribuera à développer l'esprit d'observation des élèves et à former leur jugement.

Autant que le comporte la matière étudiée, que le maître établisse des comparaisons entre les pays, entre le Canada surtout et les autres contrées. Ces comparaisons bien préparées, portant tantôt sur un point, tantôt sur un autre, auront le don de jeter de la variété dans les leçons, de piquer la curiosité et de former les élèves à la réflexion.

Que l'attention du maître s'attache surtout aux personnages et aux faits qu'il n'est pas permis d'ignorer. Qu'il ne craigne donc pas de céder une certaine place aux anecdotes historiques; certains traits, certains mots sont aussi célèbres que les plus brillants faits d'armes. A ce titre tout le monde doit les connaître.

Enfin qu'il s'applique à placer les événements dans leurs temps, ceci est absolument nécessaire. Mais il est un art pour y réussir sans accumuler dans la mémoire un trop grand nombre de dates. A la multiplicité des dates, on substitue des divisions très nettes, des périodes bien arrêtées, et formant chacune comme un faisceau. En sorte que, par exemple, si un élève ne peut pas dire la date précise, de tel événement donné, il puisse, au moins, ramener cet événement dans son milieu et ne pas commettre d'anachromisne trop grave. Il est toutefois des dates trop importantes pour n'être pas sues avec précision. Celles-ci seront relevées par le maître, inscrites dans un tableau chronologique, et récitées de temps à autre par les élèves.

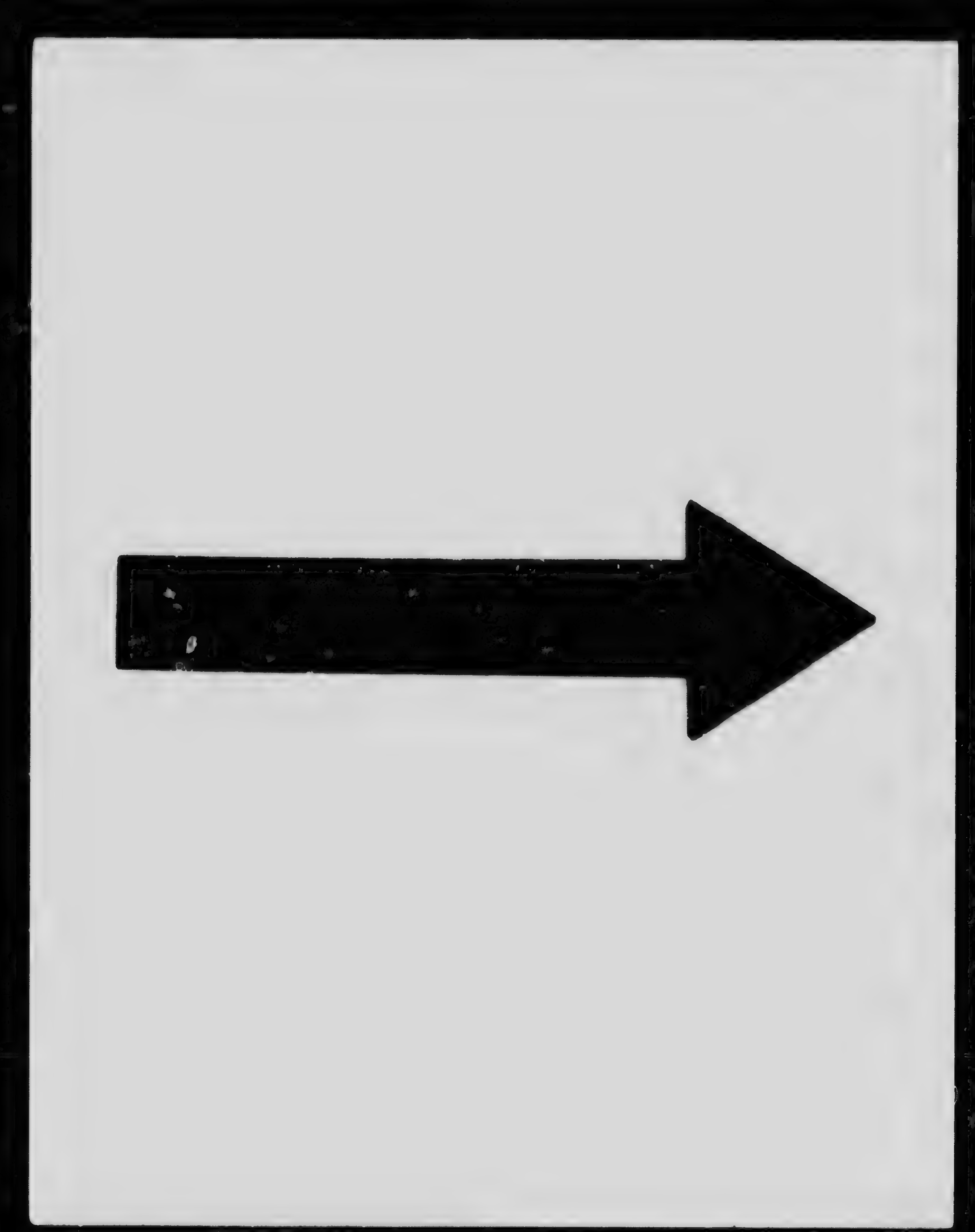
Des revisions ont lieu à des époques régulières pour la plupart des matières d'enseignement. Ces exercices sont surtout requis pour l'histoire. La dernière leçon de la semaine, plus courte que les autres, sera donc complétée par une revue rapide du programme hebdomadaire. A la fin de chaque mois, une ou deux leçons seront aussi réservées aux revisions. Enfin, une révision générale a lieu à la veille des examens. Le moyen le plus sûr de faire ici une utile besogne est de repasser dans les voies tracées. Mais, comme on doit éviter la monotonie et soutenir l'attention des élèves, rien n'empêche de rendre les leçons attrayantes par quelques nouveaux détails, quelques rapprochements, quelques lectures appropriées, qui jettent une clarté plus vive sur l'enseignement. Combien de beaux fragments en prose, combien de belles pièces en vers, les élèves auraient ainsi l'occasion d'admirer et de contempler sans effort.

Notre histoire nationale, non moins que celle des pays étrangers, offre sous ce rapport une riche moisson, où nos poètes et nos prosateurs ont glané à pleine main. Les maîtres n'auront que l'embarras du choix.

4. **Histoire sainte**: Etudier l'histoire dans un manuel ne consiste pas à apprendre un texte par cœur. Cette méthode serait stérile et dégoûterait vite les enfants.

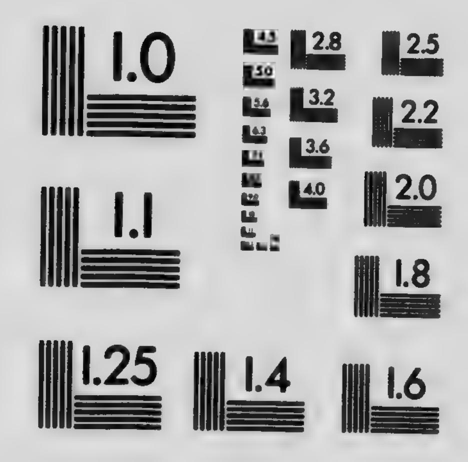
Le maître est tenu, même quand les élèves ont un manuel d'histoire, à commencer par raconter le fait, ou tout au moins par le lire lui-même d'une façon expressive et vivante. Il le fera reproduire oralement par un ou plusieurs enfants. Ensuite le texte du manuel sera lu par les élèves et expliqué avec soin, quant aux idées et quant aux mots; alors seulement pourra commencer l'étude de la leçon dans le manuel.

Les interrogations devront donc être posées de manière à empêcher absolument, toute tentation de récitation littérale. Ce procédé fera vite comprendre aux enfants ce que l'on attend d'eux; l'intelligence du texte, un compte rendu à leur façon de la leçon étudiée dans le manuel; mais jamais une récitation



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART

(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)





par cœur, si ce n'est pour les sommaires, certaines formules ou définitions, certains mots historiques.

Les lieux géographiques devront être montrés sur la carte, même aux jeunes enfants.

Si le manuel est illustré, on fait rendre compte des gravures —déjà expliquées elles aussi en guise de préparation à l'intelligence des faits historiques qu'elles représentent.

Dans les classes inférieures, il faut s'appliquer à mener de front les prières, le catéchisme et l'histoire sainte, trois spécialités qui s'illustrent si bien mutuellement.

Pour développements supplémentaires, voir les notes ajoutées au programme de l'histoire du Canada et de l'histoire de l'Eglise.

5. Histoire du Canada: On n'enseigne pas, à proprement parler, l'histoire nationale aux petits enfants. On peut cependant leur raconter quelques anecdotes intéressantes, en faisant tout simplement suivre ces récits de petites questions propres à tenir leur attention en éveil. Ce ne sont que des causeries familières et pittoresques, ou mieux, si c'est possible, de l'histoire en images.

Un moyen presque indispensable pour donner aux enfants une idée exacte du passé, c'est de les comparer sans cesse au présent: aujourd'hui, nous habitons un pays bien cultivé, sillonné de routes et de chemins de fer, etc.; autrefois le Canada était couvert de forêts, etc.

Plus tard, le maître procèdera comme pour l'enseignement de l'histoire sainte aux classes pourvues de manuels. La marche des leçons sera la même. Aux procédés déjà indiqués, le suivant pourrait être ajouté: écrire au tableau noir le nom des personnes qui vont entrer en scène, le nom des lieux qui seront le théâtre des événements, les termes inconnus avec un mot d'explication, les idées principales à retenir avec leur numéro d'ordre. Ces tableaux frappent l'imagination des élèves et sont un secours puissant pour la mémoire.

Mais ici encore on fera contracter l'habitude d'étudier et de reproduire le texte quant au sens seulement, Car il est entendu que le mot à mot est proscrit en histoire, sauf quelques exceptions très rares.

D'anecdotique et biographique qu'il était d'abord, le cours deviendra ensuite explicatif. Il présentera un enchaînement de faits, exposés avec leurs causes et leurs conséquences les plus simples; il commencera à montrer les étapes progressives de la vie nationale.

Mais il n'en faudra pas moins multiplier les questions, faire intervenir dans les leçons le plus grand nombre possible d'élèves, et provoquer de leur part des appréciations et des jugements.

Avec les écoliers plus âgés, l'exposé est à la fois narratif, explicatif et comparatif. Il convient dès lors de reprendre les élements déjà étudiés et de les comparer entre eux, en vue de donner des idées plus précises sur les principales phases de l'histoire nationale et d'en bien marquer les traits caractéristiques. On groupera à cet effet dans une même leçon les divers éléments qui se rapportent à une même question. C'est le meilleur moyen de mettre de l'ordre et de l'unité dans les connaissances.

De cette manière l'histoire du Canada sera revue plusieurs fois, et chaque fois avec des développements nouveaux, avec des aperçus appropriés à l'acquis des élèves et au degré du cours. Tout viendra à temps, pas trop tôt, pas trop tard, Tout sera mieux compris et mieux retenu. C'est la raison pour laquelle le programme a été élaboré selon la méthode concentrique, tout en évitant ce que cette méthode pourrait avoir de trop fastidieux.

A tous les degrés, le maître se rappellera, que l'étude des lieux géographiques, le tracé des cartes historiques, les tableaux de dates principales—surtout des dates extrêmes des grandes périodes—sont d'une importance primordiale.

Pour ce qui est de la forme des devoirs d'application, elle doit naturellement varier suivant le cours. Les élèves les plus avancés pourront avoir à rapporter par écrit un fait intéressant, parfois même le résumé ou la tableau synoptique d'une administration, d'une période, ou bien encore l'étude comparée des faits de même nature. Des autres élèves, on ne peut guère exiger que des résumés de leçons préparés d'abord oralement, le tracé d'une carte sur laquelle ils indiqueront les lieux où se sont accomplis les événements précédemment racontés, ou plus simplement des réponses de trois ou quatre lignes à une couple de questions. Quant aux plus jeunes, on se contentera de leur faire copier ou de leur dicter des sommaires ou des résumés très succints.

Une pratique à recommander, c'est de faire souvent des retours en arrière, sous forme orale ou écrite, pour s'assurer que les élèves n'oublient pas.

Le maître devra aussi mettre en opération pour l'enseignement de l'histoire nationale les directions qui accompagnent le programme des différentes histoires étrangères. Il se rappellera, plus spécialement, les notes relatives aux revisions avec lectures appropriées. Poètes et prosateurs canadiens lui offrent sous ce rapport une ample moisson à faire dans leurs écrits.

Qu'il considère enfin comme un de ses devoirs les plus impérieux de cultiver chez les élèves le patriotisme, l'amour du sol natal, l'attachement aux traditions et aux institutions nationales, le respect de notre belle langue et de notre foi religieuse.

CHAPITRE HUITIÈME

LA GÉOGRAPHIE

Dans l'enseignement de cette matière, comme dans celui de toutes les autres matières du programme, le maître doit avoir recours aux procédés qui font aimer l'étude de cette branche et en rendent la compréhension facile.

Voici la direction que nous croyons devoir donner à ce sujet:

Les mots *pôles*, *équateur*, *méridien*, *zônes*, *longitude*, *latitude*, etc., comportent des explications qui ne sont guère à la porté des commençants. Mieux vaut commencer cette science par l'étude de l'endroit qu'ils habitent. La méthode par décomposition convient très bien quand les élèves sont plus avancés.

Les élèves qui étudient la géographie doivent se servir continuellement d'un atlas ou, ce qui est de beaucoup préférable, de cartes murales. L'instituteur doit les habituer à montrer correctement les *lieux*, les *bornes* des pays, le *cours* des rivières, etc.

Un globe terrestre est un instrument presque indispensable pour bien enseigner la géographie aux commençants.

C'est donc la méthode *inductive* surtout, qui convient à l'enseignement de la géographie. C'est en vain que nous ferons apprendre par cœur la définition des termes géographiques; c'est en vain que nous chargerons la mémoire des enfants, de toutes les nomenclatures possibles: bornes, étendues, population, etc. S'ils n'ont jamais

appris à se servir avec intelligence des cartes murales, des atlas, des globes terrestres; si on ne les habitue pas de bonne heure à faire eux-mêmes des cartes très simples, mais très exactes, l'étude du livre servira à bien peu de chose.

Dans cet enseignement comme dans celui des autres matières le *maître* précède, l'*élève* suit et le *livre* arrive en dernier lieu, aidant à la mémoire pour qu'elle fixe et retienne l'enseignement oral, rétablissant sous une forme précise ce qui a été appris familièrement.

On doit enseigner la géographie aux enfants dès leur première année d'école. Après leur avoir donné une idée exacte de la terre au moyen d'un globe:—forme—étendue—mouvements—terres—eaux, on indique l'endroit où se trouve le pays natal Puis, partant de là, on fait connaître la situation des points cardinaux, on fait tracer sur l'ardoise ou le papier le plan de la classe, de l'école, du village ou de la ville, du comté, de la province, du Canada tout entier. Au cours de ces leçons *de lieux*, il faut bien faire remarquer la situation d'un point par rapport à un autre.

Lorsque les enfants possèdent suffisamment les notions prélimianires et la géographie générale, tant physique que politique de leur patrie, on continu[illegible]tude de l'Amérique, particulièrement des Etats-Unis, puis successivement, de l'Europe, de l'Asie, de l'Afrique et de l'Océanie.

Durant les deux premières années de la scolarité, enseignement absolument oral et intui

au cours modèle: le maître, la carte et le livre.

Dans l'étude de tout pays, on doit surtout faire remarquer la forme des contours, la *masse*, puis la direction générale des montagnes et des fleuves. C'est principalement au moyen de la

CARTOGRAPHIE

que nous atteindrons ce résultat. Il faut que la main de l'enfant dessine les contours, les montagnes et les fleuves qu'on veut graver dans sa mémoire. Il faut habituer l'élève à découvrir quelle est *la figure géométrique* qui pourrait servir le plus convenablement d'*enveloppe* à tel ou tel pays, à telle ou telle partie du monde. Ainsi deux triangles rectangles superposés de la manière voulue décrivent assez bien la *masse* des deux Amériques. La figure géométrique qui sert le plus souvent à la confection des cartes, c'est le *carré*. Pour faire une carte, deux carrés, au plus quatre, suffisent.

La cartographie seule donne aux élèves une idée juste de la grandeur et de la situation respectives des différentes divisions du globe.

"L'expérience nous démontre chaque jour, a dit un auteur, que la géographie ainsi apprise ne s'oublie pas: les noms sortent quelquefois de la tête, mais la forme y reste. L'enfant ne récite plus, il lit sur la carte qu'il a gravée dans son esprit à force de la dessiner; il saura même bientôt indiquer de mémoire, assez exactement, les contours les plus bizarres et les plus sérieux que la

nature et l'homme se sont plu à découper sur la surface du globe."

Un autre point qu'il ne faut pas négliger, ce sont les *voyages* sur la carte murale. Il n'y a rien comme ces expéditions fictives pour développer l'imagination et ouvrir l'esprit des élèves. Durant ces courses rapides à travers les différents pays du monde, l'enfant apprend à connaître les *distances* et les *routes*, les *climats* et les *productions*, la *population* les *mœurs*, la *civilisation*, l'*industrie* des différentes régions du globe. C'est ici le temps de faire servir la géographie à l'histoire: souvenirs historiques, anecdotes, récits; le maître habile saura profiter de tout, sans nuire à l'enseignement de la géographie proprement dite(1).

QUESTIONS

1. A quels procédés le maître doit-il avoir recours dans l'enseignement de la géographie?—2. Résumez la direction que les *Règlements* du comité catholique du Conseil de l'Instruction publique donnent aux sujets de l'enseignement de la géographie.—3. Quelle méthode convient-il de suivre dans l'enseignement de la géographie?—4. Suffit-il de faire apprendre la géographie par cœur aux enfants?—5. De quoi les enfants doivent-ils apprendre à se servir en étudiant la géographie?—6. Définissez le rôle du *maître* et du *livre* dans l'enseignement de la géographie? —7. Quand doit-on commencer à enseigner la géographie aux enfants?—8. Indiquez la marche à suivre en enseignant la géographie aux commençants?—9. Dans l'étude de tout pays, que doit-on surtout faire remarquer à l'élève?—10. Quel est le meilleur moyen de graver dans la mémoire de l'élève la forme des contours, la *masse* d'un pays, puis la direction générale des montagnes et des fleuves?—11. Démontrez les avantages de la *cartographie*?—12. Démontrez l'utilité des *voyages* sur la carte murale.

---

(1) Voir *Notes pédagogiques*, page 282.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Géographie:—Dans les deux premières années, l'enseignement est tout à fait intuitif et se donne autant que possible en face des choses. Veut-on apprendre aux enfants à distinguer une île, un lac, un golfe, etc., rien de mieux que de leur représenter ces accidents avec de la terre et de l'eau, que de leur faire observer, s'il y a lieu, ces accidents dans la localité même. Et puis, afin de préparer les enfants à l'intelligence des cartes et du globe terrestre, le maître dessine au tableau noir les accidents déjà observés. De même, les premières notions d'orientation sont inculquées intuitivement, d'après la position du soleil: le matin, à midi, vers le soir. Et de très bonne heure, les élèves sont exercés à comprendre l'orientation conventionnelle d'un plan, d'une carte, d'un globe. A cet effet, voici comment on ferait bien de procéder. On place devant eux une planchette ou une ardoise soutenue horizontalement; on leur demande d'indiquer les quatre points cardinaux; d'après les réponses, on marque le N, le S, l'E, l'O; aidé toujours par les enfants, on marque ensuite par de petits rectangles la situation de l'école, de l'église, des routes, etc.; on fixe alors la planchette ou l'ardoise au mur, le N tourné verticalement en haut; et l'on conclut que les plans et les cartes, par convention, sont toujours orientés ainsi. Par de nombreuses interrogations, les enfants sont toujours mêlés très activement aux leçons. Une définition simple, accompagnée d'un dessin au tableau ou d'une gravure, peut être récitée collectivement; mais aucun livre de géographie n'est utile avec de si jeunes enfants.

Dans tout le cours élémentaire, l'enseignement reste intuitif; mais il se précise graduellement. Dès la troisième année, les enfants ont un atlas pour étudier leur leçon sur la carte; et la récitation du résumé de la leçon précédente relie celle-ci à la leçon du jour, car il importe de mettre de l'enchaînement dans cette étude si complexe de sa nature. Il faut aussi commencer les exercices de cartographie, tracés copiés d'abord faits de mémoire ensuite. C'est à peu près l'unique moyen de donner aux élèves une idée exacte de la situation respective des lieux, de leurs dimensions et de leur importance relative; de leur faire bien observer la forme et les sinuosités des contours, des cours d'eau, des montagnes, etc. Un croquis particulier pour chaque leçon est mis, par conséquent, sous les yeux des élèves. Pour faciliter le travail d'observation et de reproduction, le maître

enveloppe son tracé dans un rectangle de proportions données et subdivisé au besoin dans en deux ou même en quatre carrés. La figure enveloppante peut avec avantage affecter des formes variées, quand la configuration des lieux le permet: cette diversité intéressera les jeunes imaginations et fixera mieux dans la mémoire l'aspect général des pays. Les résumés, définitions et énumérations seront récités collectivement ou individuellement, mais toujours en se servant de la carte.

Chaque fois qu'il s'agira de faire saisir des notions plus abstraites, on emploiera quelque moyen de concrétisation. Une pomme coupée en deux morceaux, en différents sens, donnera successivement aux élèves l'idée exacte des deux hémisphères de la terre, de l'équateur, du méridien, et par suite de la longitude et de la latitude d'un lieu.

. Les grandes divisions naturelles: géographie physique, géographie politique, géographie économique, sont étudiées séparément; mais sans être isolées trop complètement l'une de l'autre, car elle se pénètrent et s'éclairent réciproquement. Pour mettre un ordre plus logique dans les leçons, la marche suivante est recommandée. Après avoir décrit le relief du sol, on parle des cours d'eau, des côtes, du climat, des productions de toute nature, des voies de communication, du commerce intérieur et extérieure, des industries; on donne des détails instructifs sur la physionomie des différentes régions, sur les mœurs, les coutumes, la religion, la langue, des habitants; on indique les divisions politiques et administratives, etc.; on parle, en passant, des grands monuments, etc.; en ayant soin de montrer aux enfants que toutes ces choses sont les conséquences l'une de l'autre. C'est ainsi que l'on crée dans leur esprit des associations d'idées rationelles et qu'on leur fait aimer et comprendre la géographie.

Que l'on n'oublie pas surtout que le côté le plus pratique et le plus utile de la géographie est celui auquel se rattachent principalement les notions économiques, agricoles, industrielles ou commerciales, et l'étude des moyens de transport et des voies de communication. Tout cela sera étudié avec le plus grand soin, revu souvent, développé graduellement—non seulement dans les leçons de géographie nationale, mais encore dans l'étude des pays qui ont avec le Canada des relations commerciales, c'est-à-dire les Etats-Unis, la Grande-Bretagne, la France, l'Allemagne, les Indes Occidentales, l'Amérique du Sud, la Belgique, la Chine, le Japon, la Suisse, Terreneuve, la Hollande, le Portugal, l'Italie, l'Espagne, l'Australie, etc. Aucun détail caractéristique sur ce point ne saurait être de trop —particulièrement avec des élèves plus âgés. Les comparaisons seront ici d'un secours précieux pour simplifier les données

numériques: statistiques qui renseignent sur le mouvement commercial, agricole et industriel; statistiques sur les importations, les exportations, les canaux, les ports, les chemins de fer, etc. Ces chiffres sont flottants, ils varient d'une année à l'autre, et ne seront plus exacts quand l'élève quittera l'école. A quoi bon en charger sa mémoire? On les remplace par des comparaisons, des évaluations approximatives—à l'aide de graphiques—à l'aide de points de repère On dira par exemple: l'année dernière, le commerce total du Canada s'est élevé à la somme de $473,000,000 en chiffres ronds; les importations ont atteint à peu près $260,000.000, et les exportations $214,000,000; les importations ont donc dépassé les exportations de $46,000,000—toujours en chiffres ronds. Ces données sont suffisamment approximatives, et se retiennent facilement. Tandis que les chiffres réels et la balance seraient vite oubliés par les élèves. On dira encore: le Canada exporte en Angleterre telle quantité de produits, aux Etats-Unis la moitié moins, et ainsi de suite pour les Indes Occidentales, l'Australie, la France, l'Allemagne, etc. Ou encore on tracera au tableau noir des lignes de différentes longueurs, représentant approximativement nos importations et nos exportations.

Ces procédés de simplification devront également être employés pour toutes les autres données numériques, population, élévation des sommets, longueur des rivières, dimension des lacs, etc. Moins précis en réalité que les chiffres eux-mêmes, ils ont pourtant le don, par un effet de contraste ou de similitude, de laisser plus de précision dans les esprits et de s'enfoncer mieux dans la mémoire.

Si la simplification des données numériques, et même des nomenclatures, est nécessaire dans la géographie nationale, à plus forte raison s'impose-t-elle pour l'étude des autres contrées ou les notions à retenir peuvent être beaucoup plus générales.

Cette dernière observation indique suffisamment dans quelle mesure il faut restreindre la géographie étrangère.

Enfin, le maître pourra parfois appeler à son secours des lectures choisies judicieusement, soit dans les livres de voyages soit dans d'autres ouvrages de science vulgarisée, soit même dans les descriptions littéraires de Châteaubriand, de Bernardin de St-Pierre, ou de plusieurs autres écrivains modernes.

———

CHAPITRE NEUVIÈME

INSTRUCTION CIVIQUE

L'*Instruction civique* nous apprend les rapports du citoyen et de l'Etat; la constitution politique du pays; son organisation gouvernementale; son organisation administrative et ecclésiastique. Cet enseignement est nécessaire: il fait connaître à chacun les devoirs à remplir, les droits à exercer, la part qu'il a dans les affaires publiques et la part de responsabilité qui lui incombe.

Voici comment nous pouvons procéder dans l'enseignement de cette spécialité:

Ce cours doit être restreint à l'étude élémentaire des constitutions du Canada, et plus spécialement de la province de Québec.

La méthode variera avec la portée des intelligences auxquelles on s'adresse.

Au début, cet enseignement ne donne pas lieu à des leçons spéciales. Les termes qui se rattachent à cette matière seront tout simplement expliqués pendant les leçons de lecture, et en particulier pendant les leçons d'histoire et de géographie, à mesure qu'ils se présentent; ou encore à l'occasion d'une élection municipale, d'une visite des commissaires d'écoles, d'une visite pastorale, d'une circonstance telle qu'il s'en présente si fréquemment dans le cours de l'année.

Le maître, en causant familièrement avec les élèves, se contentera de fixer d'abord dans leur esprit des jalons, des points de repère, au moyen de notions concrètes et générales. Point de définitions, mais des noms et des faits observés. Voilà quel sera l'objet de ce premier enseignement.

La quatrième année et dans les classes suivantes, on suivra avec avantage un manuel.

On y fera des lectures, d'après l'ordre indiqué par le programme. Et il suffira que les élèves puissent rendre bien compte du texte, et des explications qu'on leur aura données. Autant que possible, on évitera encore d'exiger des définitions. Les faits familiers aux écoliers et interprétés habilement par le maître en diront plus que les meilleures définitions. Partir de faits connus, pris dans la réalité actuelle pour intéresser tout d'abord la classe sur les notions qu'on veut lui faire acquérir, passer de là au fonctionnement de l'institution qu'on a touchée et en démontrer l'utilité,—telle est la marche à suivre.

De temps à autre, après avoir parcouru une partie du livre, on fera en sorte, dans un résumé succinct inscrit au tableau noir, de leur donner des vues d'ensemble en rapprochant et en comparant les institutions similaires. La municipalité locale, la municipalité scolaire, le conseil de comté, la province, par exemple, sont des sphères qui présentent plus d'une analogie. On éveillera la curiosité des élèves et on donnerait plus de précision à leurs connaissances, en les invitant à chercher ces points de ressemblance et de contact.

L'histoire, et peut-être plus encore la géographie, présentent une connexité véritable avec l'instruction civique; le maître ne confondra pourtant pas ces divers enseignements. Il réservera pour l'instruction civique ce qui la concerne plus particulièrement c'est-à-dire la constitution et le fonctionnement des pouvoirs publics; pour la géographie, les diverses divisions administratives; et pour l'histoire, les comparaisons, les rapprochements utiles entre ce qui était autrefois et ce qui est aujourd'hui.

Au point de vue moral, on peut aussi tirer de l'instruction civique d'excellentes leçons de patriotisme(1).

QUESTIONS

1. Que nous apprend l'instruction civique?—2. Cet enseignement est-il nécessaire, et pourquoi?—3. Comment devons-nous procéder en enseignant cette spécialité?

(1) *Règlements du C. C.*

CHAPITRE DIXIÈME

Des leçons de choses

I

PRINCIPES GÉNÉRAUX

A l'école primaire, les leçons de choses offrent de grands avantages. Cet enseignement habitue les enfants à observer et à réfléchir ,à voir et à se rendre compte de ce qui les entoure. Pour donner des leçons de choses, on suit la marche naturelle de l'esprit dans ses perceptions, et l'on se base absolument sur les principes qui guident la mère dans l'éducation de ses enfants. Voici la méthode: 1. on met devant les yeux des élèves l'*objet* qui fait le sujet de la leçon; 2. on en fait remarquer la *couleur*, la *forme;* 3. on en indique l'*usage;* 4. on fait connaître la *matière* qui la compose; 5. enfin on remonte à la *provenance*, à la cause première.

Dans une école bien organisée, l'instituteur a soin de pourvoir, de ses mains et à l'aide des enfants la maison qu'il dirige d'un petit musée comprenant les objets nécessaires aux leçons de choses. *Une* leçon de choses est donnée régulière-

ment une fois par semaine. Le sujet en est emprunté aux sciences naturelles, à l'agriculture, à l'industrie, etc. Après la leçon, le maître en inscrit le résumé au tableau noir, et les enfants copient ce travail dans leur cahier de notes. Deux ou trois jours après, ils doivent rapporter ce résumé, accompagné du développement qu'ils auront *rédigé* sans l'aide de personne.(1)

II

LES ÉLÉMENTS DES SCIENCES PHYSIQUES ET NATURELLES

L'enseignement agricole reposant avant tout sur celui des sciences physiques et naturelles, il est nécessaire que l'enseignement des sciences soit introduit dans l'école primaire sous la forme de leçons de choses. Dans les métiers et les industries, la connaissance élémentaire des sciences rend aussi d'immenses services. Il est facile d'orienter nettement l'enseignement scientifique destiné aux campagnes vers les choses de l'agriculture, et d'appliquer celui des villes aux métiers et aux industries. Les deux cours (agriculture et science élémentaire) doivent se pénétrer; l'un peut facilement servir de préparation ou de complément à l'autre.

Il est bien entendu qu'il ne s'agit pas ici de faire des enfants des écoles primaires des naturalistes, des physiciens, des chimistes, etc. Non,

(1) Voir *Notes pédagogiques*, page 291.

le but de l'école primaire est beaucoup plus modeste. L'enseignement des sciences naturelles a pour but d'apprendre à l'élève à lire au grand livre de la nature les choses qui l'intéressent le plus directement, de combattre ou de prévenir la superstition et de développer le sentiement religieux en rapprochant l'homme du Créateur.

De nos jours, il n'est plus permis à celui qui a fréquenté l'école régulièrement d'ignorer ce que sont le levier, la balance, le baromètre, le thermomètre, l'éclair, le tonnerre, l'électricité; de confondre un corps simple avec un corps composé; de voir les animaux et les plantes croître et se développer sans pouvoir dire comment ils vivent, et se nourrissent, etc.(1)

III

PLAN D'UNE LEÇON DE CHOSES

LE SEL

MATERIEL D'ENSEIGNEMENT.—Du sel marin.—Du sel de cuisine.—Une assiette contenant de l'eau fortement salée.

1. Montrer aux enfants du sel dans une soucoupe. Le leur faire toucher, goûter.

2. Leur faire nommer ce corps. Dire ses usages. (*Assaisonnement des aliments, conservation du poisson et de la viande*).

3. Le sel nous est indispensable; si nous en étions privés pendant longtemps, notre santé s'affaiblirait.

Il facilite la digestion, fortifie les muscles et les os. Certaines eaux minérales en contiennent beaucoup: c'est pourquoi on ordonne des bains salins aux personnes de constitution faible. Les animaux aiment le sel et mangent plus volontiers leur nourriture quand elle est un peu salée.

---

(1) Voir *Notes pédagogiques*, page 292.

4. En agriculture, le sel est utilisé pour les prairies; quand on en a répandu une certaine quantité sur le sol, les fourrages ont plus de saveur et sont plus goûtés des bestiaux.

5. D'où provient le sel?—De la mer ou du sein de la terre?

6. Pourquoi l'eau de la mer est-elle salée?—La Providence de Dieu se montre encore ici: le sel empêche la masse de se corrompre. L'Océan renferme une infinité d'êtres qui vivent et meurent dans son sein. Les fleuves et les rivières lui apportent des détritus et des impuretés de toute sorte qui, en pourrissant, ne tarderait pas à empoisonner la mer.

Le sel purifie et conserve tout.

7. Extraction du sel.—On creuse le long des côtes des bassins peu profonds et d'une assez grande étendue appelés *marais salants*. Ils se remplissent d'eau pendant la marée. On interrompt alors leur communication avec la mer. La chaleur du soleil évapore l'eau, et le sel reste au fond. Les *paludiers* l'enlève avec des râteaux et l'amoncellent en un grand tas pour qu'il s'égoutte.

8. Expérience à faire.—Prendre une assiette pleine d'eau, y jeter une poignée de sel, porter l'assiette au soleil. Au bout de quelques heures l'eau aura disparu et on trouvera le sel au fond de l'assiette.

9. Sel *gemme*.—Dans certaines régions on rencontre de vraies *mines* de sel.

Pour l'extraire, il faut creuser des galeries souterraines dans lesquelles on trouve des blocs solides, d'une blancheur éclatante, et étincelante comme du cristal. C'est le sel gemme (ce mot signifie *pierre précieuse*). Ce sel sert ordinairement pour la cuisine.

10. Comment ce sel se trouve-t-il au sein de la terre?—On suppose que la mer occupait autrefois ces régions devenues terrestres dans la suite des âges. En se retirant peu à peu, l'eau aurait déposé ce sel, qui s'est endurci et conservé jusqu'à nos jours.

11. Le sel est très répandu parce qu'il est indispensable. Remercions Dieu de ce bienfait et usons en sans crainte. Il faut le préférer aux sucreries qui gâtent l'estomac. Le sel fait sur notre corps le même effet que la réprimande sur notre âme. La réprimande, la correction est dure, pénible à recevoir, mais elle agit d'une façon bienfaisante sur notre être moral, en le corrigeant de ses défauts.

Résumé succinct de la leçon.

DEVOIRS

COURS MOYEN.—Vous voyez une salière posée sur la table à

l'heure du repas. Que contient-elle ? Parlez de la provenance du sel, de ses divers usages. Réflexion morale à ce propos.

Cours elementaire.—Comment est le sel ? Où en voyez-vous ? Où en met-on ? D'où vient-il ? Aimez-vous le sel ? Pourriez-vous vous en passer ? Est-il plus utile ou moins utile que le sucre ?

—Rédiger un petit devoir de style après avoir répondu correctement à ces questions.

Section enfantine.—Même exercice de langage.

Copie et lecture courante.—Le sel est blanc. Il pique la langue. On en met dans la soupe et dans beaucoup de choses que nous mangeons. Il est *meilleur* que le sucre pour la santé.

Dessin.—Une salière de table,—une salière de cuisine,—un sac de sel.

QUESTIONS

1. Indiquez les avantages des leçons de choses à l'école primaire.—Quel plan convient-il de suivre en donnant une leçon de choses ?—II. Pourquoi doit-on enseigner, sous forme de leçons de choses, les éléments des sciences physiques et naturelles à l'école primaire ?—III. Comment donneriez-vous une leçon de choses sur un sujet usuel, le sel, un crayon, une ardoise, une éponge, un sou, etc., etc. ?

———

NOTES PÉDAGOGIQUES

Leçons de choses et connaissances scientifiques usuelles:—Comment comprendre cette partie du programme, et comment en faire l'application dans les écoles, telles sont ici les deux questions principales à se poser.

Ce qu'il faut entendre, c'est un enseignement réduit aux notions d'usage ordinaire—et réellement mesuré sur les besoins des élèves.

On n'enseignera donc que le nécessaire, juste ce qu'il faut pour se rendre compte des phénomènes vulgaires, pour comprendre un langage scientifique devenu usuel, pour connaître ce que tout le monde connaît ou est tenu de connaître aujourd'hui. On laissera de côté ce qui est savant, les nomenclatures, les classifications, les formules abstraites. Et puis, on visera à ce qui est utile: ce qui est applicable à l'industrie, et au commerce, dans les villes; à l'agriculture et à l'horticulture, dans les campagnes.

Le programme pourtant reste le même pour les écoles urbaines et pour les écoles rurales. Car il est un fond commun que tous les élèves doivent posséder. Mais si les matières étudiées sont les mêmes, les développements peuvent varier.

L'enfant des villes, par exemple, doit connaître dans une mesure suffisante les plantes, les animaux, les minéraux, et n'être pas exposé à commettre de trop grosses erreurs sur ces points, dans ses lectures, dans ses conversations. Mais pour lui, cela est évident, l'industrie et tout ce qui s'y rapporte ont plus d'intérêt immédiat et plus d'importance pratique.

Il en est autrement pour l'enfant de la campagne. Les plantes, les arbres, les animaux domestiques, la terre, seront les grandes préoccupations de sa vie. C'est pour lui plus particulièrement que le programme s'étend sur les végétaux, les animaux, les minéraux. Mais il ne saurait être privé de toute connaissance sur les diverses industries.

Voilà comment il faut interpréter l'enseignement des connaissances scientifiques usuelles.

Le programme propose un maximum; le maître mesure ses leçons—en étendue et en profondeur—d'après les besoins de ses élèves, appuyant plutôt sur une partie ou plutôt sur une autre, selon les circonstances.

La méthode à suivre est celle des leçons de choses: c'est, en

effet, au moyen d'observations et d'expériences, de causeries familières et de questions bien ordonnées, que se doit donner cet enseignement. Au fonds, les leçons de connaissances usuelles ne seront que des leçons de choses appropriées.

Dans les classes inférieures, une conversation est engagée sur un sujet déterminé, et les enfants seront amenés à exprimer par de petites phrases complètes ce qu'ils savent. Le maître se borne à coordonner et à compléter les réponses. Toute son habilité est dans sa manière d'interroger. Il doit diriger l'entretien, sans se laisser entraîner trop loin ou égarer par des disgressions inutiles. La sobriété et une préparation consciencieuse sont ici d'une importance capitale. A mesure qu'il parle, il écrit au tableau les mots principaux qui forment comme le plan de la leçon. Autant que possible, les objets eux-mêmes sont mis entre les mains des enfants, qui les observent ainsi directement et s'en font une idée plus exacte. Des gravures, des desseins au tableau noir remplacent ces objets au besoin. Un résumé de la leçon peut servir de dictée, afin de ramener l'attention de l'enfant sur les termes nouveaux employés au cours de la causerie.

Dans les autres classes, après des interrogations sur la dernière leçon—car il convient de mettre à ce degré beaucoup plus de suite et d'ordre dans l'enseignement—le maître expose le nouveau sujet en se servant d'un plan écrit au tableau. Il part de ce que les élèves savent déjà pour leur donner de nouvelles connaissances, et surtout pour les habituer à observer attentivement les choses qui les environnent. Les faits peuvent être expliqués par quelques notions théoriques très simples; mais on revient vite aux applications. Le maître s'aide encore des objets eux-mêmes ou de gravures, de croquis, de tableaux d'histoire naturelle.

Après la leçon, il dicte un résumé aux élèves moins avancés. Quant à ceux des classes supérieures, ils rédigent un résumé d'après les notes recueillies au courant de la leçon. La correction de cette rédaction se fait généralement sous forme orale.

Plus que tout autre enseignement, celui-ci peut s'adresser à des élèves de force différente. Ce que l'un ne sait pas, l'autre le dira. Il faut donc le donner à plusieurs classes à la fois. Si la leçon est trop sérieuse pour les plus jeunes, on y mêle quelques réflexions, quelques applications qui soient à leur portée et qu'ils puissent facilement saisir. Au contraire, le sujet est-il bien connu des plus âgés, on dema[illegible] passant quelques explications d'un ordre plus relevé, o[illegible] rechercher les causes ou les conséquences d'un fait que l[illegible] plus jeunes ne peuvent encore que constater. (*R. du C. C.*)

CHAPITRE ONZIÈME

L'AGRICULTURE

Notre population étant surtout agricole, ce serait rendre un service éminent au pays que d'inspirer aux enfants de la campagne l'estime et le goût de l'état de leurs pères et de leur faire sentir combien il est honorable et heureux. L'instituteur s'attachera donc à faire aimer l'agriculture et la vie des champs, à combattre la routine et à faire naître le désir d'étudier les bonnes méthodes de culture. Dans les centres industriels et commerciaux, il devra s'appliquer surtout à faire connaître aux enfants ce qui se rapporte à l'industrie et au commerce.

Nous avons dans les lignes qui précèdent, l'orientation de l'enseignement de l'agriculture à l'école primaire et l'idée de la bifurcation du programme primaire que les hommes compétents réclament depuis longtemps. Former les enfants des centres agricoles de la même manière que la population des centres industriels et commerciaux, c'est favoriser une agglomération excessive dans les villes et dépeupler les campagnes. Le pays a déjà trop souffert de cette erreur de jugement.

Le programme primaire laisse assez d'initiative à l'instituteur pour qu'il varie la matière des exercices suivant les besoins des localités où il enseigne.

On n'inspirera l'amour et l'estime de l'agriculture qu'en en faisant une matière importante et constante des leçons de lecture, d'arithmétique, de géographie, des sciences usuelles et des leçons de choses. Que le maître en fasse voir la supériorité au point de vue de la dignité humaine, de la paix, de l'honorabilité; les ressources diverses que peuvent y trouver les hommes laborieux et intelligents qui, rompant avec la routine et les méthodes surannées, se tiennent au courant des progrès de la chimie agricole, de la mécanique industrielle, du commerce local et international; les avantages qu'elle présente au point de vue religieux et social, ainsi que les qualités et les vertus requises pour qu'on *y* trouve le bonheur et l'indépendance.

Le maître ne doit pas laisser ignorer aux enfants que, dans cette profession comme dans tous les états de vie, on rencontre des difficultés, on se heurte à des obstacles, mais en même temps qu'il enseignera les moyens de résoudre ces difficultés, de surmonter ces obstacles, il tâchera de faire toucher du doigt les avantages qu'elle offre en échange et qui sont de beaucoup supérieurs à ceux que peut offrir la vie dans les grands centres.

Ce n'est pas par des abstractions que le maître attachera l'enfant aux travaux des champs.

Ce sont les opérations journalières, le soin que le bon fermier prend des animaux domestiques, des produits agricoles, du sol même qui le nourrit, la construction des bâtiments, le rendement des diverses semences, la culture des arbres fruitiers, l'horticulture avec ses mille et une attractions et industries, l'apiculture, etc., etc., qui doivent être le thème des diverses leçons. L'enfant goûtera un vrai plaisir à entendre parler de choses qui l'entourent. Il en verra l'exactitude de retour au foyer domestique; les services qu'il sera appelé à rendre aux parents lui fourniront l'occasion d'appliquer les leçons de l'école, de faire quelques problèmes, certains calculs, de donner quelques renseignements, de demander des explications, etc. *Il s'intéressera à ce qui se passe autour de lui,* il jouera même un certain rôle dans l'exploitation de la ferme dont on lui aura appris à saisir l'importance. Il obtiendra peut-être de ses parents un petit lopin de terre qu'il cultivera dans ses moments de loisir et dont les revenus lui appartiendront, ou il prendra soin de quelques animaux domestiques avec assurance d'en tirer profit pour lui-même ou pour les pauvres. Formé ainsi, l'enfant, devenu homme, se gadrera bien de quitter sans de très graves raisons, ce sol natal où il aura gouté tant de douces et salutaires jouissances.

Les résultats seraient bien supérieurs et beaucoup plus facilement obtenus, si l'instituteur avait près de son école un lopin de terre, *une petite ferme expérimentale;* les leçons d'agriculture se-

raient ainsi facilement illustrées par de petits parterres de fleurs odorantes aux divers nuances: roses, lis, œillets, etc.; de fruits delicieux: fraises, framboises, groseilles, melons, etc.; de plantes potagères: patates, céleri, poireaux, oignons, etc.

Il est peut-être bon d'ajouter que l'instituteur n'inspirera l'amour de l'agriculture que s'il connaît suffisamment la matière. Toute communauté, chargée de former des maîtres ou maîtresses d'école, devrait avoir au moins quelques pieds de terrain destinés à la démonstration de la leçon d'agriculture. En cette matière, comme en tout autre, la compétence du maître est un facteur absolument indispensable(1).

QUESTIONS

Pourquoi l'instituteur doit-il s'attacher à faire aimer l'agriculture et la vie des champs aux élèves de la campagne? Doit-on former les enfants des centres agricoles de la même manière que ceux des centres industriels? Comment peut-on inspirer l'amour de l'agriculture aux enfants? En enseignant l'agriculture, qu'est-ce que le maître ne doit pas particulièrement laisser ignorer aux élèves? Quel doit être le thème des diverses leçons d'agriculture? Quel sera, pour l'enfant, le résultat immédiat d'un enseignement intelligent de l'agriculture? Comment l'instituteur pourrait-il tirer parti d'un lopin de terre situé près de l'école, et dont on lui accorderait la jouissance?

---

(1) Voir *Notes pédagogiques*, page 298.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Agriculture: Un mot seulement relativement à l'agriculture. Cet enseignement ne doit pas être trop livresque.

D'une part, il faut l'étayer sur certaines notions scientifiques, concernant, par exemple, les amendements, les labours, les engrais etc. Ces notions seront inculquées en classe, à l'aide de petites expériences.

D'autre part, et c'est là le côté le plus important, il consistera en exercices d'observation aux champs et aux jardins—visites à diverses cultures, greffage et taille des arbres, culture des légumes, des fleurs, apiculture, etc. Et à propos de ces exercices, le maître inspirera l'amour du sol, fera la guerre à la routine, aux pratiques vicieuses. Si ces visites collectives n'étaient pas praticables, qu'on invite au moins quelques élèves à les faire individuellement, qu'on leur indique les choses à observer et qu'on les fasse ensuite parler en classe. Ils seront heureux de pouvoir être utiles, et leurs observations personnelles seront écoutées avec curiosité. Elles seront le point de départ des réflexions du maître. Cela n'empêchera en rien de faire un cours régulier et assez vigoureusement suivi. Telles que disposées dans le programme, les leçons se trouvent d'ailleurs à concorder avec les divers travaux ou les différents phénomènes de la culture.

Ce qui importe dans les écoles rurales, c'est de maintenir la pensée des élèves sur les sujets agricoles. Les maîtres doivent se convaincre de l'utilité que peuvent avoir, à ce point de vue, les leçons de choses, les lectures, les dictées, les problèmes d'arithmétique, etc. Ces exercices se fixent dans le cerveau de l'enfant, monopolisant en grande partie son effort intellectuel pendant les années de l'école primaire. S'ils lui parlent souvent des choses de la terre, ils exerceront sur son cerveau une ineffaçable impression, en même temps qu'ils lui inculqueront, sans surcharger le programme de ses études, les plus utiles leçons. Et ainsi, sans perte de temps, sera créée cette atmosphère terrienne si désirable dans les écoles de la campagne.

Le cours d'agriculture fournira aussi plus d'une occasion favorable de montrer aux élèves comment tenir à jour un compte ouvert aux exploitations: compte des plantes fourragères, compte du bétail, compte de la basse-cour, compte du jardin potager, etc. Ces notions plus spéciales se juxtaposeront d'elles-mêmes aux éléments déjà étudiés de la comptabilité agricole. (*R. du C. C.*).

CHAPITRE DOUZIÈME

Dessin

IMPORTANCE ET ORIENTATION DU DESSIN A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Le dessin à l'école primaire n'est pas une étude d'agrément. C'est une matière d'utilité générale. Il n'y a aucune classe de la société qui n'ait très souvent l'occasion d'utiliser ses connaissances ou de déplorer son ignorance en dessin. D'autre part, le dessin est une nécessité pour l'exercice des professions manuelles, et la masse du bataillon scolaire devra gagner sa vie à la sueur de son front et à la fatigue de ses bras.

Le but de cet enseignement n'est pas le beau artistique, ni la représentation d'une gravure ni même d'un objet en lui-même. C'est la culture de l'œil, l'exercice de la main, le *sens* du beau matériel, que l'on doit promouvoir et du même coup, on développera par voie de conséquence l'esprit et le cœur. Rien n'est plus salutaire que l'habitude de la précision, des proportions et l'esprit d'observation. La sûreté du coup de l'œil va rarement sans la certitude du jugement.

Pour obtenir ces résultats si désirables, le dessin doit être enseigné de telle manière qu'il soit une préparation *générale* aux diverses nécessités de la vie, c'est-à-dire une formation intégrale de l'enfant. L'homme le plus idéaliste aura besoin d'une maison, de meubles, etc. Il faut qu'il soit capable d'examiner, de juger et de modifier un projet d'habitation ou un objet quelconque destiné à son usage. D'ailleurs, l'histoire, naturelle, les sciences physiques, la géographie, l'arithmétique, doivent trouver dans le dessin un auxiliaire de tous les instants. Il faut donc que, dans l'enseignement du dessin, l'enfant puisse trouver une connaissance générale et non pas de simples tours de force, ou des procédés particuliers(1).

QUESTIONS

Quelle est l'importance de l'étude du dessin ? Quel est le but de l'enseignement du dessin ? Comment le dessin pourra-t-il atteindre ce but ?

(1) Voir *Notes pégagogiques*, page 301.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Dessin: BUT DU DESSIN A L'ECOLE PRIMAIRE.—Le but que cet enseignement doit atteindre à l'école primaire, c'est de former le goût de l'enfant, de développer sa faculté d'observation, et surtout de lui fournir le moyen d'exprimer avec facilité sa pensée par des tracées représentant des objets variés qui concernent l'habitation, l'ameublement, l'outillage et les industries locales. Ainsi, on ne considèrera pas le dessin comme un art d'agrément, ni un moyen de favoriser une vocation artistique; mais comme un art éducatif, usuel et pratique, un mode d'expression indispensable dans l'industrie moderne, une véritable écriture des formes matérielles.

Dans cet enseignement, le maître doit donc s'appliquer à faire acquérir aux élèves: 1° une adresse manuelle suffisante; 2° une grande précision dans l'observation visuelle. Ce second résultat est beaucoup plus important que le premier; car la sûreté d'observation, le talent de bien voir, est la qualité indispensable à tout dessinateur.

DEFAUTS A EVITER.—Ce qu'il importe d'éviter dans l'enseignement du dessin, c'est:

1° De transformer l'enseignement simultané en enseignement individuel,—chaque élève ayant un modèle différent et le reproduisant à sa fantaisie, sans explication suffisante ni correction efficace de la part du maître qui, dans ces conditions, ne saurait donner qu'un temps très court à chaque enfant;

2° De faire transcrire les modèles exactement avec la même grandeur, ou par des procédés mécaniques, tels que le calque, les quadrillages, l'usage exclusif du compas à pointe sèche et des bandes de papier. Ces procédés ont le grave inconvénient de ne pas suffisamment exercer chez les élèves la faculté d'observation, et d'éloigner leur attention de la vue d'ensemble et de la recherche des proportions générales, dont il est important et quelquefois si difficile de leur faire tenir compte;

3° D'imposer aux élèves une notable perte de temps en leur faisant copier, d'après l'estampe, de grands dessins à détails compliqués, dont ils ne comprennent ni les jeux d'ombre, ni les déformations perspectives.

MODELES DE DESSIN.—1° *Tracés au tableau noir.*—Dans la leçon de dessin, le tracé au tableau noir est le procédé démonstratif par excellence. Au commencement, le maître dessine à

peu près tous les modèles que les élèves doivent reproduire. Plus tard, le tableau noir sert encore à recevoir les figures géométriques et les tracés théoriques, ou certains détails sur lesquels on veut attirer l'attention, afin de préciser une forme incomprise, ou de redresser une erreur commise par plusieurs élèves. C'est aussi au tableau noir que l'on trace l'esquisse préparatoire à la reproduction d'un modèle mural ou au dessin d'un objet en nature.

2° *Grandes feuilles murales.*—Ce sont des dessins préparés à l'avance sur une feuille de papier grand format. Les dessins au tableau noir ont cet avantage que les élèves voient de quelle manière le maître commence, continue et achève le travail; mais ces sortes de modèles sont destinés à être effacés à bref délai, tandis que les dessins sur grandes feuilles peuvent être préparés avec soin en dehors de la leçon, et être ensuite conservés indéfiniment pour servir plusieurs fois. Dans le dessin d'imitation, le modèle mural reste sous les yeux des élèves pendant tout le travail; dans le dessin géométrique, le maître retire le croquis coté. Et c'est à l'aide de ce croquis personnel qu'ils exécutent leur dessin au net, suivant une échelle déterminée. Aussi bien que le modèle tracé à la craie au tableau noir, le modèle mural doit avoir plusieurs qualités indispensables. Il doit être visible à distance, être de bon goût, avoir des proportions simples, employer exclusivement la vue géométrale, c'est-à-dire ne pas représenter d'objets en perspective.

3° *Cahiers-modèles.*—Les cahiers-modèles sont des recueils de dessins ou de croquis cotés, que les élèves doivent reproduire, mais soit à une échelle différente, soit en les modifiant, soit en les complétant. Autrement, ces recueils présenteraient plus d'inconvénients que d'avantages.

4° *Objets en nature.*—Ce sont les meilleurs modèles. Pour le dessin d'imitation, ils comprennent: des surfaces et des solides en carton, des moulages d'ornements rudimentaires, des figures géométriques en bois découpé se détachant en blanc sur un panneau en bois gris, des objets usuels, des feuilles naturelles ou artificielles empruntées à diverses plantes.

PROCEDES D'ENSEIGNEMENT.—1° *Modèle au tableau noir, expliqué et tracé pièce à pièce.*—Chaque détail de l'opération graphique est tracé puis expliqué par le maître, tandis que les élèves reproduisent immédiatement, et comme trait par trait, le modèle indiqué. Le maître passe dans les rangs, pour voir si les explications ont été comprises et mises en pratique. Ce procédé, qui convient aux commençants, laisse peu d'initiative à l'élève; mais il a l'avantage d'imprimer une excellente direction à la marche du travail de toute une classe, et il met le maître en communication permanente avec ses élèves. Dans une

classe nombreuse, on peut placer un élève adroit entre deux autres moins habiles: il leur servira de moniteur, mais toutefois son rôle se bornera à les guider. Il suffira alors généralement au maître de corriger le travail de cet élève. C'est ainsi qu'on donnerait plus facilement de l'unité à la marche d'ensemble.

2° *Modèle quelconque, expliqué brièvement au début de la leçon.*—Le maître donne à ses élèves des explications orales sur un modèle (feuille murale ou objet en nature) préparé à l'avance et exposé devant toute la classe. Il en exécute l'esquisse au tableau noir et, s'il est utile, les élèves prennent quelques notes sur les explications qui leur sont données; puis ils commencent leur dessin au net suivant une échelle et des conditions déterminées.

3° *Modèle du cahier de l'élève, expliqué avant la copie.*—Un même modèle graphique, ordinairement choisi dans le cahier modèle, est mis à la disposition de chacun des élèves; et il doit être copié servilement, mais dans des conditions de dimension, de position ou d'achèvement déterminées à l'avance par le maître. Suivant que ces conditions sont plus ou moins détaillées et plus ou moins précises, l'interprétation demande à l'élève une part d'initiative personnelle, ou restreinte, ou plus grande. Les explications, les tracés au tableau noir, les interrogations du maître ont dû d'ailleurs préparer le travail de copie.

Choix d'une bonne methode de dessin.—La méthode adoptée doit offrir les avantages suivants:

1° Présenter des exercices intéressants et bien gradués;

2° Etre à la portée de presque tous les élèves qui doivent faire en même temps le même travail;

3° Restreindre autant que possible la copie servile des gravures et lithographies ombrées; et, par le choix des modèles, donner une large part à l'éducation du sens de la vue, à la réflexion et à l'initiative personnelle de l'enfant.

4° Sans négliger la théorie relative aux tracés géométriques et aux règles de la perspective à vue, ne pas trop s'y attarder, mais passer rapidement à des études pratiques;

5° Conduire finalement les élèves à dessiner, en perspective à vue, des objets d'après nature et quelques ornements élémentaires.

Choix des exercices d'application.—Pour ces exercices, le maître doit tenir compte du milieu où vivent les élèves. En ville, on orientera plus spécialement le dessin vers l'industrie; à la campagne, vers les besoins ordinaires de la vie. A un autre point de vue, dans les écoles de filles, les exercices doivent être adaptés suffisamment aux occupations du sexe.

Correction.—Pendant le travail des élèves, le maître circule près des tables, veillant à ce qu'ils se tiennent bien; à

ce qu'ils ne déplacent pas le papier—autant que possible sans réglure aucune—posé bien droit devant eux; à ce qu'ils fassent un usage convenable du crayon, qui sera toujours assez long, et qu'ils dirigeront légèrement, par traits courts et fins, de haut en bas, de gauche à droite. C'est le moment de faire à chacun des observations particulières, de donner rapidement l'exemple aux plus faibles, de faire toutes les observations générales qui peuvent être nécessaires, en les appuyant de démonstrations au tableau noir. La correction collective ne prend ensuite que quelques instants. Par des interrogations bien conduites, le maître y fait concourir le plus grand nombre d'élèves possible.

CHAPITRE TREIZIÈME

DE L'HYGIÈNE

L'hygiène est une science qui a pour objet conservation ou le recouvrement de la santé. La violation des lois de l'hygiène a pour conséquence directe le dépérissement de la santé; elle peut même abréger la vie. Aussi est-il du devoir de tout maître de l'enfance et de la jeunesse d'enseigner l'hygiène à l'école primaire, d'une manière aussi agréable qu'utile.

En apprenant de bonne heure comment on doit respirer, boire et manger, quelles sont les causes qui font de la nourriture et de l'air destinés à entretenir la vie de l'homme, de véritables poisons; en contractant, dès nos premières années, des habitudes d'ordre, de propreté et de prudence, nous pouvons être à peu près certains de jouir des bienfaits d'une vie aussi longue que profitable à nous-mêmes et à nos semblables.

Une fois la semaine, le maître donne une leçon d'hygiène, sous forme de leçon de choses, à tous les élèves de la classe. Après chaque leçon, le résumé en est écrit au tableau noir et copié par tous les enfants sur une feuille de papier et *mis au*

propre à la maison, dans le "cahier unique de devoirs journaliers." Au bout de l'année scolaire, les élèves se trouvent à posséder un petit cours complet d'hygiène pratique. Voici les principaux points que doit comprendre un cours d'hygiène destiné aux écoles primaires: *Air:* composition, insalubrité. *Respiration :* règles, ventilation, chambre à coucher, latrines, asphyxie, etc. *Maladies contagieuses:* définition, microbes, propagation, prévention, conseils d'hygiène, (composition, règlements) isolement, désinfection, principales maladies contagieuses. *Hygiène de l'alimentation:* aliments azotés et non azotés, aliments du règne animal, végétal et minéral, hygiène de la digestion, usage raisonnable des aliments et des boissons, importance d'une bonne eau potable, danger des liqueurs enivrantes; l'alcool est un *poison* qui mine le corps et l'âme. *Soins à donner au corps:* bain, lavage, vêtements, accidents et précautions hygiéniques, hygiène des habitations. *Hygiène morale ou hygiène de l'âme:* influence de l'âme sur le corps, âme et cerveau, nerfs, facultés intellectuelles, imagination, volonté, raison, passions, ivrognerie, colère, tristesse, espérance(1).

QUESTIONS

Qu'est-ce que l'hygiène?—Démontrez l'importance de l'hygiène?—Quand et comment l'instituteur doit-il donner des leçons d'hygiène?—Quels sont les principaux points que doit comprendre un cours oral d'hygiène?

---

(1) Voir *Notes pédagogiques*, page 307.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Hygiène: L'enseignement de l'hygiène, de l'agriculture, de la physique et de la cosmographie présente les mêmes caractères et donne lieu aux mêmes remarques que celui des connaissances scientifiques usuelles.

Premiers éléments, notions rudimentaires d'un caractère pratique, voilà le fonds.

Leçons de choses, voilà la forme.

Orientation et développement des leçons d'après les besoins des élèves, voilà l'esprit et la mesure à retenir.

Ces observations suffisent. Il n'est pas nécessaire de revenir sur ce qui a été dit. (*R. du C. C.*)

CHAPITRE QUATORZIÈME

PSYCHOLOGIE

L'homme est un corps organique informé par une âme intelligente et libre, c'est-à-dire douée de la faculté de penser et de vouloir. L'éducation a pour but de développer régulièrement cet être complexe ou plutôt de fournir à chaque élève l'occasion et les moyens de se développer, de se former, d'acquérir sa perfection propre et d'atteindre le but pour lequel nous avons été créés.

Cette formation, personnelle au premier chef, est, avant tout, une œuvre intellectuelle puisque les facultés organiques ou sensitives sont inconscientes et que la volonté est mue par l'intelligence. Mais le point de départ indiqué par la nature elle-même, ce sont les sens dont le développement normal et l'éducation sont les préliminaires naturels de toute culture intellectuelle et moral. Avant d'indiquer les moyens de cultiver la volonté, de former le caractère, de cultiver l'intelligence, nous devons traiter de l'éducation physique. Nous parlerons ensuite de l'éducation intellectuelle et, en dernier lieu, de la culture de la

volonté et de la formation du caractère en d'autres termes, de l'éducation morale qui est le but de tout l'enseignement primaire et secondaire et de toute éducation véritable. Dans chacun de ces articles nous indiquerons les moyens de créer des habitudes saines qui, facilitant l'œuvre de la formation, rendent plus agréable le travail du maître, assurent à l'élève un succès durable et deviennent pour lui un talisman contre ses propres illusions. Comme l'habitude ne s'acquiert que par la répétition des mêmes actes, le véritable éducateur tient à ses procédés comme le chimiste à ses cornues. L'exactitude, l'ordre, la ponctualité, la discipline, la constance sont des qualités qu'il ne doit jamais cesser de cultiver en lui-même et dans les élèves dont il a la charge. Il implantera ainsi dans l'âme des jeunes gens l'esprit de méthode qui les maintiendra dans le vrai, l'obéissance rationnelle, sauvegarde de la vertu et le sens du juste et de l'honnête qui les protègera contre les ambitions malsaines et les entraînements aveugles des émotions momentanées.

ARTICLE PREMIER

ÉDUCATION PHYSIQUE

1° L'instituteur, dans son école, doit prendre des précautions de salubrité. (*a*) L'air pur est la première condition de la vie, il faut que l'air de l'école soit renouvelé, car les émanations diverses, qui proviennent du fait seul de la présence des élèves, tendent à le vicier. C'est pour cela qu'il faut observer les règlements qui concernent la ventilation. (*b*) Une température trop élevée ou trop basse entrave le travail intellectuel et nuit à la santé. L'instituteur doit, en hiver, se guider sur un bon thermomètre et maintenir dans son école une température moyenne de 65° Fahrenheit. En été, on peut arroser le sol, tenir les croisées ouvertes, tout en garantissant les enfants des rayons du soleil par des rideaux, ou même par des volets. Ces rideaux ou ces volets protègent contre l'excès de chaleur et l'excès de lumière. On doit, en tout temps, éviter les courants d'air. La classe ne doit pas être obscure. (*c*) L'instituteur ne souffrira pas à proximité de l'école, les tas de fumier, les eaux

stagnantes et les mares. Ce sont des sources de pestilence. Les salles de classe seront balayées tous les jours. Les murs devront être blanchis à la chaux au moins une fois par année. Les lieux d'aisances doivent être assez éloignés de l'école, lavés souvent à grande eau. Ils doivent être surveillés spécialement et pour la salubrité et pour la moralité.

2° L'instituteur doit exiger que les élèves soient propres sur leur personne et pour leurs habits. Inspection de propreté au commencement de chaque classe. Cette inspection doit être faite avec beaucoup de délicatesse et l'instituteur doit toujours supposer que les enfants sont partis propres et en bon ordre de la maison paternelle. La moindre indélicatesse envers les parents pourrait être très préjudiciable à l'instituteur et à l'école. Tout élève qui n'est pas propre doit être envoyé à la fontaine, ou à un lavoir quelconque. Si les habits sont délabrés, à plus forte raison s'ils n'étaient pas décents, l'enfant devrait retourner chez ses parents pour subir le raccommodage utile......

L'instituteur ne permettra pas aux élèves de prendre de mauvaises postures, notamment quand ils écrivent; les bras et les jambes doivent être dans une position naturelle, les épaules à la même hauteur l'une de l'autre, la poitrine non comprimée. L'observance de ces règles est très importante pour la santé des enfants. Les leçons doivent être variées de manière que les enfants

changent souvent de posture. Les enfants doivent se tenir debout à certaines leçons, assis pour d'autres exercices. La récréation de dix à quinze minutes au milieu d'une classe de deux heures et demie ou trois heures est strictement nécessaire.

Dans les cas de chutes graves, on applique les premiers remèdes, tout en informant le médecin ou les parents.......

Aucun élève atteint de maladie contagieuse ou séjournant dans une maison où il y a un cas de maladie contagieuse, ne peut être admis à l'école.

L'instituteur doit surveiller et encourager avec tact les exercices corporels: (*a*) la *marche lente* à la suite des repas; *plus rapide*, la digestion faite; (*b*) la *course*. Pour courir, l'élève doit être légèrement vêtu, porter la poitrine en avant, serrer autant que possible les bras contre les flancs, incliner un peu en avant la partie supérieure du corps; après la course, on doit remettre promptement les vêtements que l'on avait quittés. Les jeux de barres, jeux de cerceau sont d'excellents exercices. L'instituteur doit empêcher les efforts excessifs. (*c*) Le *saut* de haut en bas ou de bas en haut est excellent; le lieu de départ ne doit pas être glissant, celui de l'arrivée ne doit pas être trop dur. Le bâton ou la corde tendue doit céder au moindre contact. Que les jeux dangereux soient *sévèrement prohibés*....

3° *Education des sens.* "Rien n'entre dans l'intelligence à moins d'avoir passé par les sens."

Il faut que les sens soient formés si nous voulons que le travail intellectuel se fasse bien. Bornons-nous à la vue et à l'ouïe pour faire comprendre notre pensée.

a. Il faut habituer les enfants à estimer les dimensions (longueur, largeur, hauteur) d'objets rapprochés et à diviser ces objets par la pensée en parties égales, à apprécier la longueur des lignes, la grandeur des angles tracés au tableau noir, les distances, etc.; à viser un but, à rectifier les jugements qu'on peut porter sur les lignes et les couleurs des objets en perspective. Enfin on met à profit l'étude du dessin qui ne consiste pas à copier des modèles, mais bien à reproduire des objets usuels.

b. Relativement à l'ouïe, on évite les sons brusques et forts, on soigne la voix et la prononciation, on fait juger de la nature et de la direction des sons éloignés. On tire parti du chant.

Il est essentiel de stimuler les élèves en les faisant concourir. L'émulation joue un grand rôle, surtout durant l'enfance et la jeunesse....

ARTICLE SECOND

ÉDUCATION INTELLECTUELLE

La volonté est une puissance aveugle quand elle n'est pas illuminée par l'intelligence; on ne peut pas marcher d'un pas sûr au milieu des ténèbres. (Pie X).

L'âme étant *une*, ses facultés doivent être développées de front avec ensemble et harmonie. Si nous parlons séparément de l'intelligence et de la volonté, c'est pour le besoin de la clarté. D'ailleurs, d'après la marche que nous suivrons, on comprendra parfaitement que cette formation des deux facultés mères de l'âme se fait simultanément.

1. Dans le premier âge, il faut occuper de préférence l'enfant d'idées et de faits se rapportant à la nature sensible, par exemple de l'amour et de l'obéissance qu'on doit aux parents, de la mesure que l'on doit garder dans les repas, les jeux, etc.

2. On doit faire connaître les objets matériels, directement au moyen des sens, surtout de la vue, v. g. On leur fera trouver combien il y a de tables, de bancs, de cartes géographiques, de fenêtres, etc.,

dans l'école. On leur montrera une fleur, un fruit, un chapeau, etc. Au besoin, on remplace les objets par des *modèles* ou *des dessins*.

3. Faire connaître le monde *immatériel* progressivement et en s'aidant des choses sensibles.

Exemple: Avons-nous toujours existé ? Non, nos parents, non plus. Donc, il y a un être qui nous a donné l'existence, non seulement à nous, mais à tout ce qui existe, aux arbres, aux montagnes, aux rivières, etc., etc.

4. Faire apprendre le *mot* au moyen de l'idée. Même dans la lecture à haute voix, expliquer les *mots* dont les enfants ne connaissent pas le sens, et ne les leur faire lire qu'après cette explication.

5. Diriger l'attention des petits enfants d'abord sur les personnes et les choses qui les touchent de plus près et qu'ils aiment le plus: leur corps, leurs habits, leurs parents, etc., etc.

6. Employer fréquemment les interrogations et surtout les séries d'interrogations fortement liées entre elles.

7. Faire analyser, classifier des objets dans un devoir: cette opération développe beaucoup l'esprit d'observation.

8. Faire des applications qui prouvent l'utilité de l'enseignement que l'on donne.

9. L'histoire naturelle, la géographie, le dessin etc., peuvent servir merveilleusement à développer l'esprit d'observation.

10. Le catéchisme, l'instruction civique, le savoir-vivre développent et fortifient la réflexion.

11. Dans toutes les branches d'instruction, on exerce le jugement des enfants en leur proposant des cas dont la difficulté est proportionnée à leur âge, à leur développement; on les habitue à démêler la considération principale dans une question à juger: *Un enfant se plaint de son camarade.* Ce qu'il y a à considérer principalement, c'est l'injustice qu'il a pu subir.—Pourquoi un enfant ne doit-il pas copier sur le devoir de son voisin dans un concours? Parce que ce n'est pas honnête.—Quel est celui qui tout d'abord doit être soupçonné d'une faute? Celui qui en profite.

12. Exercer le bon sens pratique et le jugement moral dans les diverses circonstances de la vie quotidienne, multiplier les questions et les exercices, mettre à profit les leçons et les exercices de langue et de lecture courante, en les accompagnant d'explications. Une leçon de morale, un fait quelconque illustrant une vérité, etc., peuvent servir de thème, de dictée orthographique.......

13. Les exercices précédents, en formant le jugement, favorisent le raisonnement. Il faut de plus habituer à faire des raisonnements d'abord simples, ensuite plus compliqués. Exemple: Etes-vous capables de pourvoir à vos besoins? Non, monsieur. Serez-vous capables de le faire plus tard? Oui, monsieur, quand nous serons grands. Qui le bon Dieu a-t-il mis pour avoir soin de vous? Nos parents. Mais vos parents

pourraient-ils pourvoir à vous suffisamment si vous ne faisiez pas ce qu'ils vous commandent? Non, monsieur. Que concluez-vous de là? Devez-vous faire ce que vos parents exigent de vous? —Certainement, monsieur...

Veillez à ce que les enfants n'omettent aucune vérité intermédiaire dans un raisonnement, mettez à profit l'enseignement de l'arithmétique que l'on doit faire raisonner dans ses moindres détails. C'est surtout pour les mathématiques qu'on doit dire: "qui va lentement, va surement"....

14. *Mémoire.* Faire toujours *comprendre* avant de faire *apprendre.* La mémoire des *mots* ne doit jamais être exercée sans la mémoire des *choses.* La culture de la mémoire exige de nombreux exercices de récitation. On doit faire saisir la liaison logique des idées. Une horloge suppose un horloger, l'idée de péché appelle celle de loi, d'obligation, de châtiment, etc. Il est très utile de faire écrire ce qui doit être retenu. Les tableaux synoptiques aident merveilleusement la mémoire. Les revues, les récapitulations doivent être fréquentes.

15. *L'imagination,* quoique sujette à bien des écarts, aide puissamment l'intelligence et le cœur. Voici quelques moyens de la cultiver avec fruit: (*a*) Faire lire et réciter *avec goût* de beaux morceaux de prose et de vers. (*b*) Raconter certains faits *vrais* ou *supposés,* mais toujours vraisemblables, propres à développer de bons

sentiments chez les enfants. Inviter les enfants à répéter ces récits le lendemain, même à les écrire. (c) Montrer comment on peut développer naturellement un sujet. Vous exprimez simplement *un fait*, et le décrivez ensuite avec des détails faciles à trouver. Exemple: *vous avez assisté à un beau lever de soleil sur les rives du St-Laurent.* C'est le fait dans sa concision. Vous voulez lui donner une forme littéraire en imaginant des circonstances vraisemblables: "Un beau matin de la fin de juillet, je me levais frais et dispos, après un sommeil réparateur. Il était quatre heures; le firmament dans sa pureté parfaite laissait entrevoir un certain nombre d'étoiles pâlissantes. L'orient était tout empourpré de rayons rouges et dorés. Je me dirigeai vers le fleuve dont les eaux calmes et limpides m'invitaient à un bain salutaire. Mais voilà que le disque étincelant semble émerger des eaux en feu. Bientôt l'astre du jour apparaît radieux, nous annonçant une journée splendide."

"Pourquoi un *beau matin?* Il est vraisemblable que je me fusse levé plus tard s'il eût fait mauvais.—Pourquoi *de la fin de juillet?* C'est qu'en juillet les nuits sont les plus courtes et les plus délicieuses, les matins les plus enchanteurs de l'année.—Pourquoi *frais* et *dispos?* Quand on est indisposé on ne tient pas aux marches matinales.—Pourquoi *nuit de sommeil réparateur?* Le sommeil réparateur explique *frais* et *dispos.*—Pourquoi *quatre heures?* Parce qu'à cette époque

le soleil se lève un peu après *quatre heures:* le temps de descendre au rivage.—Pourquoi le *firmament d'une pureté pafaite?* Il n'y a pas de beau ciel sans cela.—Pourquoi les *étoiles pâlissantes?* C'est que la lumière du jour étant supérieure à celle des étoiles, celles-ci paraissent pâlir, etc., etc. L'esprit d'observation est développé en même temps que l'imagination et cette dernière profite de ce développement. (*d*) Utiliser le dessin linéaire en faisant composer des sujets. Vous donnez certains éléments que l'enfant doit combiner à son goût et suivant les règles de l'art. (*e*) Diriger l'imagination vers la nature extérieure: Dieu et ses œuvres. (*f*) Dans tous les cas, apprendre aux enfants à soumettre l'imagination au jugement. Ne rien tolérer qui choque le bon sens, le bon goût ou la morale.

ARTICLE TROISIÈME

ÉDUCATION MORALE

Il ne suffit pas de connaître la vérité, il faut y conformer ses actions. La plus belle intelligence mise au service d'une volonté perverse est capable des plus funestes excès. La volonté doit être formée judicieusement. Pour que l'instituteur puisse bien former ses élèves, il faut qu'il les connaisse; pour les connaître, il faut qu'il les étudie non seulement en classe mais aussi quand ils sont en liberté et au dehors. Cette formation morale demande beaucoup de tact et de prudence, car c'est l'enfant lui-même qui, guidé pas à pas par l'instituteur, prend les habitudes morales dont il bénéficiera toute sa vie. Il faut avant tout former chex les enfants une conscience morale. La *conscience morale* est la perception intérieure du bien et du mal et de l'obligation que nous avons de faire le bien et d'éviter le mal. Cette conscience peut se développer par les moyens suivants:

1. Faire usage des interrogations pour exercer le jugement moral. Exemple: vos parents vous ont donné un vêtement, ce vêtement peut-il servir en même temps à vous et à votre compagnon? S'il ne peut servir à deux, peut-il être

réclamé par deux? Lequel des deux doit le posséder? Votre compagnon a-t-il quelque droit sur ce vêtement? Mais s'il n'a aucun droit sur ce vêtement, peut-il tenter de vous l'ôter ou de le déchirer? S'il est plus fort que vous, votre compagnon a-t-il droit de prendre pour lui ce vêtement? S'il le prend malgré vous, fait-il *bien* ou *mal*? Dans ce cas, est-il obligé à quelque réparation? Mais si c'était votre compagnon qui eût reçu de ses parents un vêtement, ne seriez-vous pas vous-même coupable, si vous le lui ôtiez ou le lui déchiriez.?

2. Interroger les enfants sur leurs propres actes et sur les actes d'autrui, en évitant toute-toutefois ce qui pourrait blesser la charité.

3. Distinguer le bien ou le mal moral de ce qui est avantageux ou nuisible: entre manger une pomme qui nous appartient et manger une pomme qui ne nous appartient pas.

4. Bien inculquer la morale religieuse *d'après le catéchisme* dans la conscience des enfants:

Le courage n'a de raison d'être que s'il a pour base une conviction.... Il y aura du courage quand la foi sera vive dans les cœurs. (Pie X).

5. Bien faire saisir la différence qu'il y a entre la volonté et le penchant, le désir et la sensibilité: entre le penchant sensible qu'on éprouve pour les cerises du voisin et la volonté qu'on a de ne pas les dérober.

6. Faire sortir les pensées morales de la vie

de chaque jour, sans paraître le faire exprès (en les faisant trouver à l'enfant), de tous les cours et principalement de l'histoire et des récits. L'esprit de sacrifice ne peut-il pas être facilement inculqué par l'histoire de Jacques-Cartier Champlain et Dollard ?

7. Quant aux actes, que l'instituteur donne l'exemple de la rectitude parfaite, qu'il dirige la discipline et l'enseignement de manière que l'enfant soit amené avec le moins de contrainte possible, à faire le bien; qu'il saisisse toutes les occasions pour communiquer à l'enfant un amour efficace de ce qui est honnête, du bien moral; un respect profond pour la propriété, une horreur raisonnée pour le mensonge, l'injustice, l'envie, l'hypocrisie, etc.

8. Cultiver chez les enfants l'amour de la Religion, de la Famille, de la Patrie, de tous les hommes en général. L'idée de Dieu doit présider à tout dans l'école, le spectacle des merveilles de la création est une source d'enseignement précieux; les exercices religieux sont absoluement nécessaires dans la formation; l'histoire et les récits édifiants doivent être préférés aux instructions directes; on devrait lire tous les jours à l'école un court passage de l'Evangile. La vie de Notre-Seigneur est par excellence une source féconde de tout enseignement religieux; mais elle est aussi un creuset divin où se trempe le caractère. Habitué à voir Notre-Seigneur réglant constamment sa vie sur la volonté de son Père, sans se préoccuper

des conséquences temporelles de cette obéissance parfaite, l'enfant apprendra à agir par devoir, pour des motifs surnaturels, sans se laisser fasciner par l'appas des faveurs humaines. Les chants moraux et les cantiques employés avec tact sont d'une grande utilité pour discipliner les caractères et par conséquent la volonté.

"Si la génération actuelle a toutes les incer-"titudes et toutes les hésitations de l'homme qui "marche à tâtons, c'est le signe évident qu'elle "ne tient plus compte de la parole de Dieu, "flambeau qui guide nos pas et lumière qui éclaire "nos sentiments." (Pie X).

Les récompenses doivent être: 1° d'une valeur modérée; 2° données avec discernement et justice; 3° elles ne doivent pas être prodiguées; 4° elles ne doivent pas exciter la vanité.

Les punitions doivent être: 1° rares, 2° utiles, c'est-à-dire qu'elles doivent servir à l'avancement général des élèves, 3° raisonnables, 4° infligées sans colère. . . .

QUESTIONS

Qu'est-ce que l'homme? Quel est le but de l'éducation? Quelle doit être la formation éducationnelle? Par quelles facultés doit-elle commencer? Quel ordre suivons-nous dans ce traité? Quel est le but de l'enseignement primaire et secondaire? Quels sont les moyens généraux de faire contracter des habitudes saines et chrétiennes? Nommez les principales qualités que doit avoir l'instituteur, s'il veut créer ces habitudes saines et chrétiennes. Quels résultats un instituteur bien qualifié obtiendra-t-il?

Quelles sont les précautions que doit prendre l'instituteur, en ce qui concerne l'hygiène de l'école? Que doit-il exiger

des élèves à cet égard ? Quelle délicatesse doit le guider dans l'examen de propreté ? Quel maintien doit-il exiger des élèves ? Comment l'instituteur prévient-il l'excès de fatigue qui pourrait facilement résulter d'un maintien correct ? Quel cas doit-il faire de la petite récréation qui doit partager chaque classe ? S'il y a accident, que doit-il faire ? Quelle doit être sa ligne de conduite dans le cas de maladies contagieuses ? Comment doit-il surveiller et encourager les exercices corporels ? Que dites-vous de la marche lente ou rapide ? de la course ? du saut ? des jeux dangereux ? Quelle est l'importance de l'éducation des sens ? Comment doit-on faire l'éducation de la vue ? de l'ouïe ? Que dites-vous des concours ?

Que dit Pie X au sujet de la volonté qui n'est pas éclairée par l'intelligence ? Comment doivent être développées les facultés intellectuelles et morales ? Pourquoi parlons-nous séparément de l'intelligence et de la volonté ? Quelle est la matière principale de l'enseignement donné aux petits enfants ? Comment leur fait-on connaître les objets matériels ? les objets immatériels ? Comment enseigne-t-on le *mot* ? Sur quelles personnes et sur quelles choses doit-on diriger tout d'abord l'attention des élèves ? Quel usage doit-on faire des interrogations ? Quelle est l'importance de l'analyse et de la classification ? Comment prouve-t-on l'utilité de l'enseignement que l'on donne ? A quoi peuvent servir l'histoire naturelle, la géographie, le dessin, etc ? le catéchisme, l'instruction civique, le savoir-vivre ? Comment peut-on exercer le jugement des enfants ? la mémoire ? l'imagination ?

Quel doit être le résultat de la connaissance de la vérité ? Qu'exige de l'instituteur la formation de ses élèves ? Que doit-il former avant tout ? Qu'est-ce que la *conscience morale ?* Comment se forme-t-elle ? Donnez une série des interrogations que l'on peut faire pour exercer le jugement moral. Sur quoi doit-on interroger les enfants ? Comment enseigne-t-on la distinction du bien ou du mal moral ? Quelle est l'importance du catéchisme ? Quelle est la raison d'être du courage, d'après Sa Sainteté Pie X ? De la différence entre la volonté et le penchant ? Comment utilise-t-on tous les cours et surtout l'histoire et les récits pour la formation morale ? Quelle doit-être la conduite personnelle de l'instituteur, s'il veut former des gens honnêtes et chrétiens ? Quel sentiment doit-il cultiver au sujet de la Religion, de la Famille, de la Patrie et de l'humanité en général ? Quelle place doit occuper l'idée de Dieu ? Quel effet moral produirait une courte lecture quotidienne de l'Evangile ? Que dit Sa Sainteté Pie X au sujet de l'enseignement de la religion ? Quelles doivent être les récompenses ? Quelles doivent être les punitions ?

CHAPITRE QUINZIÈME

Grandes lignes de l'Histoire de la Pédagogie (1)

I—AVANT JÉSUS-CHRIST

LES CHINOIS ET LES JAPONAIS

En raison même de leur ancienne civilisation, les Chinois avaient reconnu dès la plus haute antiquité, la nécessité de l'enseignement populaire. Plus de mille ans avant Jésus-Christ, il existait dans le vaste royaume une organisation scolaire.

Toutes les écoles étaient des écoles de l'Etat. L'enseignement consistait de préférence dans les leçons d'écriture; dans certains cas il s'étendait à la musique et aux cérémonies. Aucun principe religieux n'animait cet enseignement; l'esprit du peuple était exclusivement tourné vers le temporel. La vie morale manquait de sanction. Les deux grands sages Chinois, Lao-Tse et Confucius exercèrent une grande influence sur l'éducation populaire, mais ils se montrèrent, eux aussi, dominés par le principe d'utilité. Malgré certains progrès,

(1) Ouvrages consultés: *Revue générale d'Education et d'Enseignement* (supplément de *l'Education chrétienne de* Paris); *L'Eglise et l'Education*, Mgr L.-A. Pâquet (*La Nouvelle-France*); *Le Fondateur de l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes*, par un ancien directeur de l'Ecole normale: Paris, 1884; *Histoire de la pédagogie*, Paroz. Ce dernier auteur est protestant.

les Chinois s'en tiennent encore à leur ancien système d'éducation.

Le Japon subit, jusqu'au siècle dernier, l'influence de la Chine. Les méthodes chinoises se retrouvent chez les Japonais. Depuis 1854, l'enseignement a subi une transformation complète au Japon. L'organisation scolaire moderne des Japonais fut calquée sur celles de la France, de l'Angleterre et de l'Allemagne.

LES HINDOU, LES PERSES, LES ÉGYPTIENS

Chez les Hindous, l'enseignement était le partage exclusif des castes supérieures; pour les parias et pour les femmes, l'instruction ne semblait pas désirable. Dans les écoles primaires, on enseignait la lecture, l'écriture, le calcul, la morale et la religion. La méthode d'enseignement consistait à faire apprendre par cœur d'une façon mécanique. C'est encore cette méthode qui prévaut, aujourd'hui. C'est aux Hindous que le système de moniteurs a été emprunté.

Pays guerrier par excellence, la Perse n'organise l'enseignement qu'au point de vue physique. Il n'est pas question de développement intellectuel dans les écoles des Perses; aussi la profession d'instituteur n'existait pas. Les Mages ou Prêtres, étant les seuls dépositaires de l'éducation intellectuelle, possédaient quelques écoles.

En Egypte, les prêtres occupaient le premier rang, ils cultivaient et conservaient la science.

L'Etat égyptien étant composé de castes,

l'enseignement était proportionné à chaque section; plus la caste était inférieure, plus l'enseignement était restreint. Les castes supérieures étaient favorisées d'écoles d'enseignement scientifique.

L'instruction des enfants du peuple se bornait à la lecture, l'écriture et au calcul. Les jeunes filles recevaient une certaine instruction. A la conquête de l'Egypte par Alexandre le Grand, l'éducation devint plutôt grecque. Plus tard, sous les Arabes, elle reçut une autre direction.

Chez les Juifs

Les peuples anciens étaient abandonnés aux seules lumières de la raison naturelle. Mais il n'en fut pas de même du peuple Juif. Les enfants d'Abraham, par le ministère de Moïse, reçurent de Dieu lui-même des instructions précises sur le culte qu'ils devaient lui rendre, et les lois morales, civiles et politiques qui devaient élever la nation juive au-dessus de toutes les autres; cette théocratie lui imprima un caractère éminemment religieux et fit de l'éducation un devoir sacré pour la famille. L'instruction recommandée chez les Juifs est celle qui est donnée par la vie même. Ainsi, les enfants devaient assister avec les adultes aux grandes fêtes religieuses et nationales, et les parents devaient répondre à leurs questions sur ce qui les frappait. La même recommandation se trouve dans d'autres circonstances.

La base de l'éducation chez les Juifs nous la trouvons dans ces paroles adressées aux enfants:

"Honore ton père et ta mère, afin que tes jours soient prolongés sur la terre, que l'Eternel, ton Dieu, te donne." Quant à l'instruction proprement dite, elle était essentiellement religieuse et historique. De bonne heure, on enseignait la lecture et l'écriture aux enfants, afin de les mettre en mesure de lire et d'écrire la loi. Le chant et la musique étaient en honneur. L'instruction des filles était plus négligée que celle des garçons. D'un autre côté, elles apprenaient dans la famille, à filer, à tisser, à coudre, à teindre, à broder, à faire la cuisine, etc.

Jusqu'au temps du Sauveur, les Juifs n'eurent pas d'écoles pour les enfants. Il y avait bien les écoles des prophètes fondées par Samuel, mais elles étaient spécialement destinées aux jeunes gens qui voulaient étudier la musique et la poésie religieuse. Après le retour de la captivité, on fonda des écoles savantes. On établit aussi des écoles pour former les maîtres des synagogues. A chaque synagogue était adjointe une salle dans laquelle se donnait une instruction publique, les jours de sabbat et de fête.

L'ancienne littérature juive ne renferme pas, à proprement parler, d'écrits sur l'éducation; mais les *Proverbes* de Salomon et l'*Ecclésiastique* contiennent un grand nombre de sentences pédagogiques.

Chez les Grecs et chez les Romains

Chez les Grecs, on regardait la gymnastique comme la partie la plus essentielle de l'éducation, parce qu'elle rend un jeune homme agile et capable de supporter les travaux de la guerre. L'Etat s'emparait de l'enfant dès son bas âge et le façonnait à son image. *Educateurs:* Socrate, Platon, Aristote, etc.

Chez les Romains.—Dans la première période, Rome laisse aux parents le soin absolu de leurs enfants; les pères et les mères sont les seuls éducateurs. L'éducation physique et l'éducation intellectuelle sont placées sur un pied d'égalité. Quand les Romains soumirent la Grèce, les Grecs vaincus imposèrent leur pédagogie à Rome: dès lors, l'éducation romaine se transforma.— Caton, Tacite, Quintillien.

Chez les Gaulois

Comme dans la Rome antique, l'éducation première était exclusivement l'œuvre des parents. Quand l'enfant atteignait sa 14ième année, le père le formait pour la guerre et l'éloquence. "Les Gaulois, dit Caton, aimaient à bien parler et à bien se battre." Lorsque les Romains se rendirent maîtres de la Gaule, ils y implantèrent leur civilisation et plusieurs grandes écoles furent fondées. Cependant, avant la domination romaine, il existait des écoles chez les Gaulois; l'enseignement proprement dit était donné par les Druides.

II—APRÈS JÉSUS-CHRIST

Le Moyen Age

Jésus-Christ, en fondant une nouvelle religion, a posé les bases d'une éducation nouvelle. Il fut le modèle parfait de perfection morale vers lequel tous doivent tendre. La *vie nouvelle* apportée dans le monde par Jésus-Chrsit doit tout purifier: familles, écoles, états, sociétés, sciences et arts.

Dans sa prédication et dans la manière de diriger ses disciples, le Sauveur nous donne de précieuses leçons de pédagogie. Ses instructions sont graduées; son enseignement est simple, intuitif, vivant, imagé, à la portée de tous.

Aux temps apostoliques, l'éducation chrétienne demeura longtemps, à cause des persécutions, enfermée dans le clercle de la famille. Par ces belles et admirables instructions sur la famille, saint Paul a puissamment contribué à relever le sanctuaire que Dieu a établi pour l'enfance, et il a donné à l'éducation, sur le terrain de la foi, son plus ferme appui.

Au deuxième siècle de notre ère, l'école chrétienne s'organise en dehors de la famille. C'est ainsi que l'Orient, grâce à saint Pacôme, se couvrit d'écoles *monastiques* ou *abbatiales* pour les garçons. Plus tard on admit aussi les filles dans ces écoles.

A la chute de l'Empire romain, la Gaule fut bouleversée, le progrès de l'éducation se ralentit.

Durant cette obscure période, les lumières de l'instruction sont répandues grâce à Charlemagne qui créa des écoles publiques, aux évêques, aux prêtres, aux moines qui se firent courageusement les instituteurs de la jeunesse—saint Paul, saint Jean-Chrysostôme, saint Jérôme, saint Augustin, Alcuin, Gerbert, Vincent de Beauvais, Gerson, le Dante, Pétrarque.

Il restera éternellement à l'honneur de l'Eglise d'avoir, au moyen âge, fondé des *petites écoles* pour les enfants pauvres, à côté des séminaires et des universités qui faisaient alors la gloire de l'Europe. Diverses causes entrainèrent la ruine ou la décadence de ces petites écoles. L'œuvre en fut reprise au dix-huitième siècle par des charitables ecclésiastiques. Entre tous, saint Jean-Baptiste de la Salle s'illustra en fondant l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes.

La Renaissance (1453-1610)

L'invention de l'imprimerie révolutionne les systèmes d'éducation qui prévalaient alors. Les RR. PP. Jésuites et l'hérésiarque Luther donnent une forte impulsion à l'éducation, chacun dans leur sphère. Rabelais et Montaigne modifient la pédagogie.—Erasme, les Jéromites, Coménius, Ratich.

Temps modernes

Le siècle de Louis XIV offre aux études pédagogiques une mine féconde: Pascal, Bossuet,

Fénelon, Mme de Maintenon, et Locke en Angleterre. Port-Royal ouvre ses petites écoles, Jean-Baptiste de la Salle fonde les Ecoles chrétiennes, et établit, en 1684, deux écoles normales pour les maîtres laïques (les premières de ce genre en Europe): l'une à Reims, l'autre au marquisat de Montcornet.

Saint Jean-Baptiste de la Salle fut le véritable créateur de la pédagogie moderne: organisation des classes, programmes d'études, méthodes, modes, procédés, cet illustre éducateur songea à tout. Au 18ième siècle, Rollin nous donne son Traité des études. Puis viennent Rousseau, Pestalozzi, le P. Girard, Jacotot, l'abbé Gaultier, Frœbel, Bell et Lancaster, etc. Plusieurs de ces éducateurs, surtout Rousseau, étaient imbus de faux principes.

De nos jours

Dpuis le commencement du 19e siècle, des progrès immenses ont été faits dans le domaine de l'enseignement primaire, en ce qui concerne la méthodologie surtout. Tous les peuples recherchent avec avidité les meilleurs moyens à prendre pour instruire la jeunesse.

Malheureusement, la plupart des peuples, oubliant les droits de l'Eglise et ceux du père de famille, ont organisé les écoles sur des bases fausses. Dans tous les pays du monde civilisé, l'enseignement se donne d'une façon méthodique aux trois degrés: primaire, secondaire et supérieur.

La cause de l'éducation chrétienne, au XIXe siècle, n'a certes pas manqué de défenseurs. Citons, parmi les plus illustres, Mgr Dupanloup, Montalembert, Louis Veuillot, l'un des plus grands écrivains de son siècle. Mgr Dupanloup, qui consacra sa vie entière au service de l'enfance et de la jeunesse, a laissé des traités précieux sur l'éducation des enfants. Les Pontifes qui se sont succédé depuis bientôt cent ans sur le trône de Pierre n'ont cessé de proclamer avec force les vrais principes sur lesquels l'éducation doit reposer.

Les Etats n'ont plus qu'à aider l'Eglise à pousser la jeunesse dans la voie du *beau*, du *vrai* et du *bien*.

AU CANADA

Domination française

Dès 1615, les Récollets se font instituteurs. Ils établissent des écoles à Québec, Trois-Rivières et Tadoussac. En 1625, les Jésuites se joignent aux disciples de saint François. Ils portent les lumières de l'Evangile à tous les sauvages de l'Amérique du Nord.

En 1635 le collège des Jésuites est fondé, et quatre ans après (1639) les Ursulines viennent prendre charge de l'éducation des filles. Un peu plus tard, 1653, Marguerite Bourgeois fonde l'admirable communauté des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame. Dès lors, l'instruction populaire des filles est assurée.

Grâce à la générosité de Louis XIV, le Frère

Charon établit une petite école normale à Montréal, d'où sont sortis un certain nombre d'instituteurs qui se répandirent dans les campagnes. Dès avant 1740, les Sulpiciens entretenaient aussi des écoles de garçons à Montréal.

Puis, en 1663, Mgr de Laval établit à Québec un grand séminaire, auquel il adjoignit, cinq ans plus tard, le Petit Séminaire. Ces séminaires existent encore aujourd'hui. Leurs directeurs ont fondé l'Université Laval en 1852.

Bref, en 1760, la Nouvelle-France possède le collège des Jésuites à Québec, celui de Saint-Sulpice à Montréal, le Petit Séminaire de Québec, quelques écoles dirigées par des Récollets et des écoles de garçons tenues par des maîtres laïques dans plusieurs paroisses.

Les filles sont encore mieux partagées. Notons les pensionnats et les externats des Ursulines à Québec et aux Trois-Rivières, le pensionnat de l'Hôpital-Général, et les écoles des Sœurs de la Congrégation établies dans les villes et les principaux villages.

Domination anglaise

De 1760 à 1800, l'obscurité semble envelopper notre patrie. Les nouveaux maîtres ne songent qu'à une chose, angliciser et protestantiser les Canadiens. Ces derniers, plutôt que de trahir leur religion et leur patriotisme, se renferment dans la double forteresse de la famille et de la paroisse catholique. Ils refusent les faveurs mi-

nistérielles, car les écoles, qu'on leur offre sont, sous le couvert de la neutralité, anglaises et protestantes. C'est ainsi que le projet de Lord Dorchester (1787) est repoussé par Mgr Hébert. Celui de Miles, 1801, connu sous le nom de l'Institution Royale, eut le même sort.

En 1824, une loi un peu plus douce, la loi des écoles de fabriques, est établie grâce aux efforts de la Législature, où dominait l'élément populaire. Un nouvel effort est tenté en 1829: c'est l'*Acte pour l'encouragement de l'éducation élémentaire.* Cette loi, modifiée en 1831, 1832, 1833, produit peu de résultats. Puis les troubles de 1837-38 retardent le développement de l'instruction publique jusqu'en 1841. A cette date, le gouvernement comprend qu'il importe de doter le Bas-Canada d'un système d'instruction publique acceptable aux catholiques, qui composent, alors, la quasi totalité de la population. Mais ce n'est qu'en 1846 que le système d'écoles séparées et confessionnelles fut définitivement établi. Depuis cette époque, les catholiques et les protestants de la Province de Québec ont des écoles distinctes, placées sous la conduite de commissaires élus par le peuple. Ce régime est considéré comme le plus parfait qui existe dans les pays peuplés par une population mixte.

En 1842, le premier Surintendant de l'instruction publique du Bas-Canada, le Dr Meilleur, est nommé.

1852: Nomination des premiers inspecteurs d'écoles.

1854: Inauguration de l'Université Laval.

1857: Fondation des Ecoles normales de Québec et de Montréal.

1859: Première organisation du Conseil de l'Instruction publique. Ce n'est qu'en 1875 que ce Conseil est formé tel qu'il est aujourd'hui.

Depuis 1867, l'Instruction publique est laissée aux soins des provinces qui jouissent, sur ce point d'une parfaite autonomie. Dans chacune de ces provinces, l'enseignement est parfaitement organisé aux trois degrés: primaire, secondaire et supérieur.

La Province de Québec, avec son organisation scolaire si équitable envers la minorité protestante, occupe une place d'honneur dans la Confédération.

QUESTIONS

I.—Le caractère de l'enseignement populaire en Chine, *a* dans l'antiquité, *b* aujourd'hui?—Quelle influence subit le Japon jusqu'au siècle dernier? Sur quelles organisations scolaires l'enseignement actuel, au Japon, est-il calqué?

Le caractère de l'enseignement *a* chez les Hindous, *b* chez les Perses, *c* chez les Egyptiens?

Indiquez les caractères de l'éducation chez les Juifs? chez les Grecs et chez les Romains? chez les Gaulois?

II.—Parlez de Jésus-Christ, Educateur? L'éducation chrétienne aux temps apostoliques? Parlez de l'organisation de l'école chrétienne au deuxième siècle de notre ère? Qu'arrive-t-il à la chute de l'Empire Romain? Quel fut le rôle éducateur de l'Eglise au moyen âge?

Un mot de la Renaissance? La pédagogie au siècle de Louis XIV? L'enseignement primaire au 19e siècle? Les peuples et les droits de l'Eglise? Nommez les principaux défenseurs de l'éducation chrétienne au 19e siècle?

Résumez l'histoire de l'Instruction publique au Canada: 1° sous la domination française; 2° sous la domination anglaise.

APPENDICES

I

Organisation pédagogiques des écoles

1. **Instruction morale et religieuse.**—L'enseignement de la religion doit tenir le premier rang parmi les matières du programme des études, et se donner ponctuellement dans toutes les écoles.

Les élèves qui se préparent à faire leur première communion seront l'objet d'une attention spéciale, en ce qui concerne l'enseignement du catéchisme. Au besoin on les dispensera d'une partie des exercices de la classe.

Il est du devoir des maîtres de suivre les avis du curé, en ce qui regarde la conduite morale et religieuse de tous les élèves.

2. **Classement des élèves.**—Les écoles à un seul maître ne doivent pas comprendre trop de catégories d'élèves. Un instituteur qui fractionne trop ses classes divise outre mesure son temps et ses forces et rend le maintien de l'ordre difficile, sinon impossible.

Quatre classes ou divisions pour les écoles élémentaires du second degré, et trois pour celles du premier degré, sont tout à fait suffisantes. Et dans ces classes ou divisions, on ne doit pas établir de sous-divisions; excepté peut-être dans la première année—où un enseignement spécial pourrait, en cas de nécessité, être donné provisoirement à un certain nombre d'enfants moins avancés. Dans le cours modèle, on n'aura jamais plus de deux divisions. Et ainsi, dans le cours académique.

Dans les écoles élémentaires à deux maîtres, le premier maître doit surveiller activement l'enseignement qui se donne à tous les élèves. Mais il se chargera lui même de la troisième et de la quatrième année, et son assistant sera chargé des deux premières années. S'il n'y a qu'une division dans le cours modèle, le maître de cette classe enseignera en même temps aux élèves de la quatrième année, c'est-à-dire à ceux du cours élémentaire—second degré.

Une année pourrait suffire à la rigueur pour l'étude des matières de chaque division ou année, avec des élèves d'un talent et d'une application ordinaires. Dans bien des cas cependant, surtout dans les écoles élémentaires de la campagne où la fréquentation laisse à désirer et où l'instituteur doit diriger plusieurs classes à la fois, il faut faire *doubler* la même année aux élèves trop faibles pour passer avec profit dans une classe supérieure.

Afin de multiplier son temps, il est du devoir de l'instituteur de faire profiter le plus grand nombre possible d'élèves de ses explications. Chaque fois que la chose sera praticable, il fera donc participer deux et même, pour certaines spécialités, trois classes à son enseignement.

3. Tableau de l'emploi du temps.—Vu les conditions parfois considérablement différentes où se trouvent les écoles, il n'est pas imposé de tableau unique de l'emploi du temps.

Mais chaque titulaire est tenu d'en préparer un pour son école, et de la soumettre à l'appréciation de l'inspecteur. Après approbation, cet horaire sera affiché, bien en vue, dans les salles de classe.

Il devra satisfaire aux conditions générales suivantes:

Toutes les matières du programme des études y auront leur place, exactement déterminée par jour et par heure.

A chacune des spécialités sera attribué le temps qui lui revient en raison de son importance, soit absolue, soit relative. Les leçons d'écriture et de lecture, par exemple, auront plus de durée dans le cours élémentaire que dans le cours modèle; et l'on y suppléera peu à peu par les devoirs écrits. L'étude de la langue maternelle est indispensable partout et au même degré; mais il n'en est pas de même de l'étude de la seconde langue. Le temps consacré à la langue étrangère peut donc varier selon les besoins des élèves. L'enseignement du calcul est aussi nécessaire partout; mais le développement du cours de mathématiques, en étendue et en intensité, peut varier sans inconvénients, selon qu'il se donne dans une école rurale, ou dans une école commerciale. Et ainsi du cours d'agriculture; il sera plus complet et par suite prendra plus de temps dans les régions agricoles que dans les centres industriels. Le dessin, tout en restant substantiellement le même, s'oriente d'après les exigences des milieux, la nature et la constitution des écoles, et occupe dans le règlement journalier une place plus ou moins considérable. Enfin, d'une façon générale, plus d'une leçon se mesure différemment, suivant qu'elle s'adresse à des filles ou à des garçons; les besoins de ces deux catégories d'élèves ne sont pas tout à fait les mêmes.

Il faut tenir compte de toutes ces considérations dans la

confection du tableau de l'emploi du temps. Les adaptations doivent néanmoins se faire sans que le programme subisse ni altérations graves, ni modifications trop considérables, car le niveau général de l'instruction doit être le même dans toutes les écoles. Il s'agit simplement d'interpréter le programme des études et de l'appliquer avec discernement. On n'est pas autorisé à le changer et à le bouleverser.

Un bon emploi du temps proportionne aussi les leçons et les devoirs aux différents cours et à l'âge des enfants. Ces exercices seront plus brefs dans le cours élémentaire que dans le cours modèle, et dans le cours modèle que dans le cours académique. Toutefois, sous prétexte d'éviter un effort trop long et trop continu de la part des élèves, il ne faudrait pas donner dans ces coupures multipliées et ces fractionnements exagérés, qui tiennent la classe dans un mouvement perpétuel et empêchent toute application sérieuse. Avec les jeunes élèves du cours élémentaire, les exercices ne doivent pas durer plus de vingt minutes, et pas plus d'une demi-heure avec les autres, sauf quelques rares exceptions. Avec les élèves du cours modèle, la durée moyenne et ordinaire des exercices est d'une demi-heure. Avec ceux du cours académique, les exercices ne doivent généralement pas dépasser une heure.

L'ordre rationel demande que les spécialités les plus importantes, ou qui exigent le plus grand effort d'attention, soient placés de préférence au début des classes, tels sont les exercices de grammaire, d'arithmétique, de rédaction Il importe, en outre, de disposer les exercices dans un ordre varié et hygiènique: un exercice facile après un exercice fatiguant, un devoir écrit après une leçon orale, un exercice debout après un exercice assis.

Dans le but également de détendre l'esprit et d'empêcher la lassitude, l'horaire partage les classes du matin et de l'après-midi en deux séances, coupées par une courte récréation, ou par des nouvements et des chants. Chaque séance est divisée elle-même en plusieurs leçons, et chaque leçon ou devoir en deux parties: la première lçon orale proprement dite et l'interrogation de contrôle ou l'exercice d'application;—le devoir écrit et la correction.

On ne se croira pas obligé à faire revenir chaque jour toutes les matières du programme. Ce serait une impossiblité, à moins de morceler le temps outre mesure et de n'assigner à chacune des spécialités qu'un quotient insuffisant. Certaines leçons ne seront données que deux ou trois fois par semaine: l'écriture et la lecture dans les classes supérieures, les histoires étrangères, le dessin, etc.

Enfin, dans l'établissement de l'horaire, on n'oubliera pas de

prévoir les récapitulations et surtout les compositions hebdomadaires et mensuelles. On assignera à ces exercices le temps ui leur revient de droit dans toute école bien organisée.

4. Régistres a l'usage du maître.—Les écoles doivent être pourvues de certains registres, où se font différentes écritures concernant leur tenue.

Il n'est question ici que des registres relatifs à la fréquentation de l'école et à son organisation pédagogique.

Le registre matricule et le registre d'appel composeront le premier groupe.—

Dans le registre matricule, le maître inscrit les élèves admis à l'école; dans le registre d'appel, se fait la constatation des présences et des absences journalières.

Le second groupe est composé du journal de classe et du registre des notes méritées par les élèves.—

Au journal de classe, sont consignées toutes les leçons données dans le courant de la journée. Des renvois au cahier de préparation seraient très utiles, pour préciser d'avantage la nature et l'étendue de chacune de ces leçons.

Dans le registre des notes, sont marqués journellement les points obtenus par les élèves. Ces bons points pourraient avoir une valeur fictive qui correspondrait aux valeurs monétaires. On établirait, par exemple, des points de 5, 10, 20, 25 et 30 centins et d'une piastre. Les jeunes enfants s'accoutume raient ainsi à compter de l'argent

5. Mise a execution du programme.—Le programme des études, bien que très détaillé, n'en laisse pas moins une large part à l'initiative de l'instituteur, surtout quant à la manière dont chaque spécialité peut être enseignée, et quant à l'adaptation des leçons aux circonstances locales et aux besoins spéciaux des élèves.

Aucune modification de fond ne doit cependant y être apportée, sans le consentement de l'autorité compétente.

6. Mode d'enseignement.—Les élèves les plus avancés peuvent être appelés à rendre quelques services, surtout dans les écoles tenues par un seul maître. Mais la tâche des moniteurs doit se borner à faire lire les enfants, à entendre la récitation des leçons, à donner la dictée. C'est toujours le maître qui *enseigne* successivement aux différents groupes. Les élèves moniteurs ne peuvent jamais être chargés de montrer du nouveau.

Pendant les heures de classe, il est d'une importance capitale que les élèves ne restent jamais oisifs; et toute leçon doit donner lieu de la part de l'élève, à un travail personnel qui le tient occupé pendant que le maître passe à un autre groupe. S'il s'agit, par exemple, de leçon de catéchisme, l'instituteur enseigne

de vive voix le texte aux commençants; ceux-ci le répètent distinctement après lui, pendant que les élèves plus avancés repassent en silence la leçon du jour. Le moniteur fait ensuite répéter individuellement le texte appris et le maître passe à une autre division.

Le mode spécifié ci-dessus doit être aussi employé pour la lecture. Le maître s'occupe d'abord des plus jeunes. Pendant ce temps, les autres préparent leurs leçons. Puis, pendant que les commençants, avec l'assistance d'un moniteur, répètent la lecture, font la copie ou la dictée de la leçon apprise, l'instituteur enseigne à la classe suivante. Cette classe fait ensuite à son tour un devoir écrit en rapport avec la leçon qui vient d'être lue et expliquée. On procède d'une manière semblable pour la plupart des spécialités.

Par mesure d'ordre, le maître établira toujours à l'avance la liste des moniteurs, et il les désignera à chaque classe dans un ordre variable connu de lui seul. De cette façon, les moniteurs seront obligés d'étudier leurs leçons et de préparer leurs devoirs.

7. **Procécés d'enseignement.**—Les procédés sont des industries, des expédients, des moyens pratiques, mis au service des modes et des méthodes générales d'enseigner. Cependant il convient de remarquer que, malgré la différence établie entre le mode, la méthode et le procédé, ces trois choses ne sont séparées quelquefois que par une nuance. Il arrive même à la langue pédagogique de les confondre.

Ainsi entendu, les procédés d'enseignement peuvent être très variés. Il ne sèra parlé ici que des principaux.

8. **Procédé intuitif.**—Employer le procédé intuitif, c'est recourir à un objet concret pour inculquer une notion abstraite. Ainsi se servir de billes, de bâtonnets, de buchettes, pour donner aux enfants l'idée du nombre, des unités, des dizaines; faire usage de gravures, pour leur expliquer un événement historique ou une leçon de catéchisme; montrer à la classe un carré de papier, un dé à jouer, avant d'aborder le tracé ou l'étude de ces figures géométriques; placer devant les yeux des élèves un globe terrestre, des croquis esquissés au tableau noir, pour leur faire mieux saisir la forme générale de la terre, les contours d'un lac, la direction d'une rivière;—tout cela c'est employer le procédé intuitif.

Et si le maître veut être compris, surtout des plus jeunes enfants, il lui faut absolument user de ce moyen d'instruction.

Utiles et même nécessaires dans toutes les classes du cours élémentaire, les procédés intuitifs seront aussi très précieux dans les cours supérieurs;—quand on y abordera, par exemple, des notions nouvelles; et, d'une manière générale, dans les leçons de siences naturelles.

Tout maître zél[illegible] doit être familiarisé avec l'emploi de ce procédé.

9. Tableau noir.— O[illegible] dit avec raison qu'un tableau noir vaut un assistant. [illegible] peut-être le moyen par excellence de rendre l'enseignem[illegible]if. L'instituteur ne saurait craindre de faire un usag[illegible] cet auxiliaire indispensable.

C'est le livr[illegible] toute la classe, au maître comme aux élèves. Il [illegible] voir presque constamment devant les yeux.

C'est là surto[illegible] devrait étudier ensemble, en faisant un large emploi [illegible]thode d'observation et d'invention, toutes les spécialit[illegible]n n'est plus propre à frapper l'imaginati[illegible] leur attention, à mettre de l'activité dan[illegible] vie et de l'intérêt dans les leçons et la corre[illegible] Rien ne sauve plus de temps.

Que l'on appelle aussi [illegible]vent les élèves au tableau noir, pour les faire répondre aux interrogations de contrôle, par lesquelles on s'assure qu'ils ont compris et retenu ce qui leur a été enseigné.

10. Le manuel.—"Le meilleur livre élémentaire, écrivait Lhomond dans la préface de sa grammaire, c'est la voix du maître. Rien ne peut tenir lieu de ce secours. Prétendre qu'un livre puisse le remplacer, c'est pure charlatanerie." Ces paroles sont très sages. Personne aujourd'hui n'est tenté d'y contredire.

Toutefois, il n'en reste pas moins indéniable que l'emploi du manuel est nécessaire. Un enseignement purement oral fatiguerait le maître et les élèves. Avec ce système il y aurait en outre, le danger de ne laisser dans la mémoire des enfants que des impressions fugitives, et celui de condamner trop souvent à un funeste désœuvrement toute une portion de la classe.

Ce qu'il faut éviter, c'est l'usage trop exclusif du manuel. Le maître doit se servir du manuel, il ne doit jamais en abuser et négliger la leçon orale.

Pour que l'étude d'un texte puisse être de quelque ressource pratique aux élèves, il faut que cette étude soit précédée, ou tout au moins accompagnée, d'une explication sérieuse donnée par l'instituteur. A défaut de cette explication, les élèves sont jetés sans préparation dans l'inconnu; et tous leurs efforts restent stériles, ou à peu près. La mémoire peut bien se charger de mots, mais l'intelligence est vide d'idées précises et justes. Ils sont fatalement livrés à l'ennui d'abord, à un invincible dégoût ensuite. Le livre finit par leur inspirer une horreur instinctive, dont ils auront plus tard mille peines à se défendre.

En résumé, le manuel n'est qu'un auxiliaire.

Et son utilité varie selon les spécialités. Voici, relativement à son mode d'emploi, quelques principes empruntés aux meilleurs traités de pédagogie. Dans la lecture, évidemment, le manuel est appelé à jouer un grand rôle—de plus en plus prépondérant au fur et à mesure du progrès des élèves. En catéchisme et dans les récitations de mémoire, le texte doit s'apprendre à la lettre et le livre est la condition même du travail. En histoire, le manuel n'est qu'un aide-mémoire, un moyen de rechercher et de contrôle. En mathématiques et en grammaire, le tableau noir et la leçon orale sont presque tout. En géographie et dans les leçons de sciences, le livre ne peut venir utilement qu'après l'étude de la carte ou l'observation des phénomènes, et son importance est bien secondaire.

Mais, encore une fois, c'est le point à retenir, toute étude dans un manuel, pour être profitable, suppose et exige des explications suffisantes et de nombreuses interrogations de contrôle.

Le livre ne devient l'ami de l'enfant, que quand celui-ci le comprend bien, quand il lui sert d'auxiliaire pour retrouver les choses dont le maître lui a parlé. Il l'ouvre alors avec plaisir, et se plait à chercher et à apprendre la leçon qui lui a été expliquée.

Mais il importe que les élèves, après avoir étudié le texte, ne soient pas forcés de le réciter mot à mot. Sans doute, le maître sera nécessairement amené à exiger le texte exact, littéral, quand il s'agira d'une définition qui ne comporte pas d'à peu près, d'une formule qui doit rester gravée dans la mémoire, des résumés de l'histoire, des prières, des leçons de catéchisme et des morceaux qui servent d'exercices de diction. Pour le reste, il acceptera volontiers tout ce qui reproduira la pensée du manuel, sous quelque forme que l'enfant l'exprime. Il encouragera même les écoliers à dire les choses à leur façon, se contenant de redresser avec douceur les incorrections de langage et les termes impropres.

11. La leçon orale.—Le manuel est utile dans l'enseignement primaire. Mais ce n'est qu'un guide et un secours. L'enseignement direct, la leçon orale joue un rôle prépondérant. La voix du maître, les explications, les interrogations du maître, voilà la condition principale du succès. C'est par la parole, une parole toujours correcte, animée, vivante, que l'instituteur prend contact avec ses élèves, qu'il éveille et soutient leur attention, qu'il les forme à l'observation, qu'il les provoque au raisonnement.

Ces résultats, les seuls au fond qui soient véritablement éducateurs, pratiques et durables, ne s'obtiennent pas sans beaucoup de peine et discernement.

La leçon orale, pour produire tous ses fruits, demande en premier lieu une préparation très soignée. Cette préparation dont aucune maître ne saurait se croire exempt, doit porter principalement sur trois points.

D'abord, il faut chosir le sujet de la leçon, en se conformant au programme et au tableau de l'emploi du temps; en délimiter avec la plus grande précision l'étendue et la profondeur, selon la portée intellectuelle de l'enfant; et en bien classifier les parties substantielles et les détails, afin qu'il n'y ait dans la leçon absolument rien de vague, d'indécis, ou de mal défini.

Ensuite, il faut que le maître prévoit d'une manière très précise la méthode spéciale à suivre dans sa leçon, les procédés à employer, les industries les plus propres à intéresser, les explications à donner, la nature et l'ordre des questions à poser, les exercices à faire et les devoirs d'application à imposer. Ce deuxième travail préparatoire est le plus difficile et le plus délicat. Il varie avec le degré d'avancement des élèves, leurs dispositions et leurs aptitudes; il varie aussi suivant que la leçon est spéciale à une seule section, ou commune à plusieurs sections de force inégale.

Il faut enfin que le maître rassemble tout ce dont il pourra avoir besoin pendant la leçon, billes ou bâtonnets, cartes murales, croquis, figures géométriques, modèles d'écriture ou des dessin, spécimens pour les leçons de choses ou de science, etc., etc.

Mais il ne suffit pas que la leçon soit bien préparée, il importe également de la bien donner.

Règle générale, toute leçon comprend une revision rapide mais sérieuse de la leçon précédente. Cela est requis pour mettre de l'unité, de l'ordre et de la suite dans les idées des élèves. Après cette revision viennent nécessairement: l'exposition de la leçon du jour, l'indication du texte à étudier et l'explication du devoir à faire.

Il convient aussi d'adapter la leçon, forme et fonds, au développement intellectuel des enfants.

Pour captiver l'attention des plus jeunes, que le maître donne à sa leçon la forme d'une causerie, au cours de laquelle il posera des questions bien choisies. Qu'il parte des réponses trouvées pour suggérer aux élèves de nouvelles idées, ou pour leur faire découvrir quelque principe ou quelque règle. Pendant l'entretien, qu'il écrive au tableau noir toutes les parties principales du sujet étudié. Ces inscriptions seront pour les élèves de précieux points de repère.

Plus tard encore, les élèves seront laissés davantage à leurs ressources individuelles. Le maître sans renoncer à la marche indiquée plus haut, habituera l'élève à partir de la règle pour trouver des exemples. Il le familiarisera avec les notions

abstraites. Il lui inspirera une confiance plus accentuée en ses propres forces. Il lui montrera encore la voie, le guidera toujours; mais il l'abandonnera de temps en temps à lui-même. Comme dit Montaigne, on le fera trotter devant soi, ne fût-ce que pour juger de son allure et le mettre à même d'exercer son activité.

Il faudrait toutefois prendre garde d'abuser de la leçon orale. Faite suivant la méthode d'exposition non interrompue devant un jeune auditoire purement passif, elle ne serait qu'une perte de temps. Telle qu'elle doit être comprise à l'école, la leçon orale est une conversation qui s'établit entre le maître et les élèves. Sans doute, celui-là ordinairement parle plus que ceux-ci. Il l'active, le tempère et le dirige vers le but. Mais il encourage en même temps les élèves à payer leur écot; et même il s'arrange pour qu'il en soit ainsi, et pour qu'aucune attention ne reste inoccupée.

12. Les interrogations.—Tant valent les interrogations, tant vaut la leçon. Et à l'école primaire, surtout, interroger est un art délicat. Pour y réussir, il est une foule de règles que l'instituteur ne peut perdre de vue sans s'exposer à errer gravement. Le tableau suivant renferme, sous une forme sommaire, les plus importantes de ces règles:

1.—Les questions principales, et même quelques-unes des sous-questions, doivent être soigneusement préparées d'avance.

2.—Toutes les interrogations seront courtes, claires, nettes, exprimées avec entrain et accommodées à l'intelligence de ceux qui sont interrogées.

3.—Elles devront se succéder dans un ordre logique et progressif.

4.—Quant à la forme des interrogations, on peut l'abandonner au hasard de l'improvisation, ou aux besoins imprévus de la leçon.

5.—Que le ton du maître soit ferme, mais toujours empreint de la plus douce bienveillance.

6.—Les élèves seront tous alternativement interpelés, rarement en suivant l'ordre du banc ou des places.

7.—Règle générale, avant de désigner celui qui doit répondre, on pose la question.

8. Il serait très funeste au progrès de la classe de permettre aux voisins de souffler la réponse.

9.—C'est aussi, de la part du maître, une faute préjudiciable à l'avancement des élèves, que de contracter l'habitude de commencer la phrase ou le mot à répondre.

10.—Les réponses incomplètes ou erronées seront toujours complétées ou redressées par le maître, puis répétées par l'élève.

11.—De même, toute réponse défectueuse pour la forme est immédiatement corrigée, et répétée par l'élève.

12.—Il est très important, spécialement lorsque la réponse doit consister dans un oui ou dans un non, d'exiger que l'élève y fasse entrer la question.

13.—L'instituteur n'est excusable de faire la réponse lui-même que dans le cas où aucun élève n'a pu la trouver.

14.—Il faut éviter d'interroger trop souvent les mêmes élèves, ou de dialoguer avec un seul élève.

15.—On doit exciter les élèves à parler, les engager à lever la main pour répondre, mais ne pas tolérer qu'ils parlent plusieurs à la fois.

16.—Cependant il est utile, de temps en temps, d'interroger toute la classe à la fois.

17.—On doit éviter les questions trop brusques; c'est une erreur de presser les élèves outre mesure, et une pratique louable que de leur donner le temps de réfléchir et de chercher leurs mots.

18.—Néanmoins, la question une fois posée, il ne faut jamais la laisser sans réponse.

19.—Un maître expérimenté ne pose pas de questions trop vastes, ou chargées d'incidences.

20.—Il ne complique pas ses interrogations, et n'en change pas facilement la formule.

21.—Il ne parle pas plus en interrogeant que ne doit faire le répondant.

22.—Au contraire, il s'efface le plus possible, il se fait oublier.

23.—Il distribue sobrement les blâmes ou les approbations au cours de ses interrogations.

24.—Par contre, il n'oublie pas qu'il est très avantageux de savoir interroger à propos tel ou tel élève, de façon à l'encourager ou à réprimer chez lui la paresse ou l'inattention.

25.—Il s'applique avec un soin particulier à rapporter sensiblement toute question à l'objet et au but final de la leçon.

26.—Il varie ses questions quant au fonds et quant à la forme, de manière à tenir en éveil et à cultiver toutes les facultés de l'enfant.

27.—Dans ses interrogations, on ne découvre jamais ni d'impatience, ni d'inflexions, ni de gestes, où perceraient le dépit, la mauvaise humeur, particulièrement à l'égard d'un élève inintelligent qui ferait preuve de bonne volonté.

28.—Il s'efforce de rendre ses interrogations agréables, par une aimable sympathie dans la voix, par une gaieté réservée, et en appuyant sur le mot de valeur. Cette dernière industrie

contribue dans une large mesure à donner de la variété en même temps que de la clarté aux questions.

29.—Enfin, l'instituteur profite des réponses de l'élève pour corriger les défauts de prononciation, d'articulation, de liaison, ainsi que la précipitation dans le langage. C'est là un de ses devoirs essentiels.

13. **Les devoirs écrits.**—Les devoirs écrits faits à l'école —et même dans la famille—doivent aussi occuper une grande place dans l'enseignement primaire. Si utile qu'elle soit, la leçon orale ne saurait tenir lieu de tout le reste.

Les impressions qu'elle laisse dans l'esprit des jeunes élèves sont nécessairement fugitives; les traces qu'elle forme dans la mémoire s'effacent bientôt. Cet âge est si mobile et si volage.

Les devoirs écrits viendront prêter aux leçons du maître un concours précieux. Ils graveront plus profondément les notions enseignées, ils les fixeront, ils préciseront; non seulement en fournissant aux élèves l'occasion de les écrire—ce qui est déjà beaucoup—mais surtout en faisant un appel plus puissant à leur activité individuelle.

Invité à appliquer lui-même, hors de la présence du maître et sans une aide de tout instant de sa part, les règles, et les principes qu'il a appris, l'enfant sera bien obligé de réfléchir davantage, de dépenser plus d'efforts personnels, de méditer en quelque sorte plus longuement. Et ce travail solitaire, à la condition d'avoir été suffisamment préparé et de ne pas dépasser ses forces, ne peut lui être que d'un grand avantage.

Mais la préparation préalable, dont il vient d'être parlé, est absolument requise. Autrement, le temps consacré aux devoirs écrits se passerait en tâtonnements stériles. Il appartient donc au maître de donner à ses élèves, dans une juste proportion et selon leur degré d'avancement, toutes les explications qui leur sont nécessaires, afin qu'ils puissent ensuite travailler avec profit.

Et dans le but de leur rendre agréable et attrayant ce labeur solitaire, l'instituteur doit encore ne rien négliger pour captiver leur attention, pour éveiller leur curiosité. Il choisira des devoirs ni trop longs, ni trop difficiles; ces devoirs seront en rapport avec les leçons de la semaine, mais il les variera d'un jour à l'autre; autant que possible, il y mettra de l'actualité; il leur donnera un caractère pratique; et, accessoirement, il en profitera pour instruire les élèves sur des points étrangers à l'enseignement spécial auxquels ces devoirs s'appliquent.

Le principe si fécond de la combinaison des spécialités dans un même enseignement trouve ici son application toute naturelle. Il est, en effet, très facile, dans la dictée, par exemple, de combiner une leçon de grammaire avec une leçon de bienséances ou de

sciences; et, dans les probl d'arithmétique, de faire entrer une foule de notions utiles : nnaître dans la vie pratique, soit du cultivateur, soit de la fe. ..e de ménage, etc.

Mais ces devoirs écrits perdraient beaucoup de leur utilité, faute d'une correction judicieuse et journalière.

L'instituteur se gardera donc de ne les visiter qu'après un intervalle d'une couple de jours. Ainsi renvoyée, la correction n'a plus la même portée éducative et instructive. L'élève est mal préparé à s'y intéresser.

Le contrôle du maître suivra de près l'effort de l'élève; il le suivra point à point, sans rien omettre de ce qui mérite d'être relevé.

Que cette correction se fasse généralement au tableau noir, avec le concours de tous les élèves. Qu'elle soit orale et collective. Qu'elle se termine toujours par la visite du maître; car il importe qu'un œil vigilant et exercé vienne contrôler les corrections individuelles ou mutuelles des élèves, afin d'écarter toute tentation de fraude ou de négligence.

On trouvera, au reste, à leur place respective, des observations complémentaires sur les questions de détail que soulève l'emploi de ce procédé, selon qu'il s'applique à l'une ou à l'autre des spécialités du programme.

Il reste une observation générale à faire. Elle est d'une importance majeure. Quelque puisse être la nature du travail imposé, il faut exiger des écoliers qu'ils l'écrivent avec soin, qu'ils y mettent de l'ordre et de la propreté, qu'ils le rédigent dans une langue toujours claire, simple et correcte, et qu'ils en soigne constamment l'orthographe.

Si les maîtres exerçaient sur ces différents points une surveillance exacte, on ne rencontrerait plus dans les écoles de ces élèves dont les dictées sont impeccables, et dont les autres devoirs fourmillent de fautes.

14. Recapitulations.—Revisions.—Compositions.— Récapitulations, revisions, compositions, ce sont là des procédés d'enseignement que tout maître consciencieux est tenu d'employer.

Ces procédés ont entre eux plus d'un point d'attache et de ressemblance; ils diffèrent pourtant l'un de l'autre.

Tous les trois sont une revue des matières étudiées.

Mais la récapitulation tient plutôt de la simple répétition. Plus précisément, elle consiste de la part des élèves dans un retour sur ce qu'ils ont appris précédemment; et de la part du maître, dans des interrogations sur une ou plusieurs leçons antérieures, ayant pour double objet de mettre de l'enchaînement dans les connaissances de l'enfant, et de lui indiquer les principes qui servent de fondement aux leçons suivantes. Quel-

quefois même, la récapitulation peut consister à recommencer une explication sans y apporter de changement notable, et dans le but unique de l'enfoncer davantage dans la mémoire de l'enfant.

La récapitulation se place naturellement au début des leçons, en y consacrant plus ou moins de temps selon que les élèves sont plus ou moins avancés.

Il est avantageux aussi de la faire après l'étude de chaque série de questions formant un tout complet.

La revision, c'est plutôt une seconde leçon sur des sujets déjà traités, mais que le maître présente et développe avec des aperçues nouveaux; et dont il profite pour étudier certaines questions générales, pour faire des rapprochements utiles, pour relier des notions qui paraissaient isolées, pour habituer les élèves à envisager les questions par une vue d'ensemble.

On comprendra que la revision, pour atteindre ce but complexe, doit être fréquente et méthodique, qu'elle doit embrasser un champ d'action de plus en plus vaste. C'est pour cela que dans les écoles bien organisées elle se fait à la fin de chaque semaine, de chaque mois, de chaque trimestre, de chaque année.

La forme est orale la forme propre des récapitulations et des revisions.

Les compositions au contraire sont des exercices écrits destinés à stimuler les élèves, en leur donnant un classement. Elles diffèrent des devoirs ordinaires, en ce qu'elles peuvent renfermer un plus grand nombre de questions antérieurement étudiées, puis en ce qu'elles sont faites dans un temps maximum déterminé, le même pour tous les élèves.

Les compositions portent principalement sur les matières fondamentales de chaque cours. Il est bon néanmoins d'en donner aussi, quoique plus rarement, sur les autres spécialités, afin d'encourager certains élèves faibles d'ailleurs qui pourraient y exceller, et faire toucher du doigt à d'autres leur manque d'application générale, afin encore de pouvoir mieux apprécier la force moyenne des classes.

C'est dire que toutes les compositions sans exception doivent être corrigées avec le plus grand soin. Et ici c'est le mode de correction individuelle par le maître auquel il faut donner la préférence. Ce contrôle personnel est nécessaire. Il sera le seul à assurer les résultats recherchés.

15. Travail à domicile.—Les maîtres ne doivent pas perdre de vue que l'élève qui ne travaille pas en dehors des classes ne fait guère de progrès. C'est une vérité d'expérience et un fait incontestable.

Chaque soir, sauf de rares exceptions, les écoliers auront donc ou des leçons à apprendre ou des devoirs à rédiger.

Mais ce supplément de travail, il importe de la proportion-

ner à la force des enfants, de le choisir en rapport avec les matières les plus importantes de chaque cours, de le préparer judicieusement en classe, de le bien graduer, de le varier, de le rendre intéressant et aussi pratique que possible.

Autrement, paraissant trop dur à l'élève qui a déjà beaucoup travaillé pendant la journée, il le rebuterait, et le découragerait; ou, ce qu'il faut éviter, les parents eux-mêmes se plaindraient non sans raison du trop grand effort demandé à leurs enfants.

Les maîtres manqueraient aussi le but à atteindre, s'ils négligeaient d'exercer un contrôle très actif sur les travaux faits à la maison. Les élèves se rendraient vite compte de cette négligence, et ils s'en autoriseraient pour se livrer à la paresse.

16. **Cahiers a l'usage des élèves.**—Les principaux cahiers qui peuvent être en usage dans la classe, sont:

Le cahier d'écriture;
Le cahier de dessin;
Le cahier cartographique;
Le cahier de rédaction;
Le cahier des devoirs journaliers;
Le cahier de composition;
Le cahier de roulement;
Le cahier d'honneur.

Le maître s'entendra avec l'inspecteur sur le nombre de cahiers dont les élèves doivent se servir. Car si tous sont utiles, quelques-uns ne le sont pas autant, que les autres.

Chaque élève cependant doit être pourvu d'un cahier spécial et distinct pour l'écriture, le dessin et les devoirs journaliers. Ces trois cahiers seront requis dans toutes les écoles. Et si l'on s'en tient à ce nombre, les devoirs de cartographie et de rédaction, ainsi que les compositions, trouveront place dans le cahier de devoirs journaliers, avec les autres exercices. Mais le maître, le cas échéant, se rappelant que ces trois spécialités exigent un mode particulier de correction, aura soin de retenir de temps à autre par devers lui les cahiers des devoirs journaliers.

Quant au cahier de roulement où chaque jour un élève inscrit les devoirs de la journée, et au cahier d'honneur qui est destiné à recevoir les meilleurs travaux des élèves, il y a moins d'inconvénients à s'en dispenser;—bien que le second soit un puissant moyen d'émulation, et que le premier permette, par un simple coup d'œil, de juger, non seulement du niveau intellectuel de toute une classe, mais encore de la manière dont le programme est compris et mis à exécution.

Programme d'études.—Matières de l'enseignement

A.—Tableau synoptique des matières de l'enseignement

Le programme de l'enseignement primaire pour les écoles catholiques de la province de Québec, comprend:

Instruction morale et religieuse

Prières
Catéchisme
Histoire sainte—et
Notions d'histoire ancienne
Bienséances
Lecture latine
Histoire de l'Eglise

Langue française

Lecture—diction—récitation de mémoire
Ecriture
Grammaire
Analyse grammaticale et logique
Dictée—orthographe d'usage et de règles
Langage et rédaction
Littérature—analyse littéraire—notions d'histoire littéraire

Langue anglaise

Lecture—diction—orthographe d'usage
Récitation de mémoire
Exercices de langage
Exercices écrits
Grammaire
Analyse grammaticale et logique
Littérature

Mathématiques

Arithmétique
Comptabilité
Toisé
Algèbre

Geographie

Province de Québec
Canada
Etats-Unis
Amérique—Europe—Asie—Afrique—Océanie

Instruction civique

Organisation politique et administrative du Canada—

Spécialement de la province de Québec.

Histoire

Histoire du Canada
Histoire de France
Histoire d'Angleterre
Histoire des Etats-Unis

Dessin

Eléments du dessin—

Considéré principalement comme un art usuel et pratique.

Sciences naturelles

Leçons de choses—connaissances scientifiques usuelles:
Animaux, végétaux, minéraux, industrie
Hygiène
Agriculture
Physique
Cosmographie

Enseignements facultatifs

Ecoles de garçons et de filles
Chant
Gymnastique
Sténographie
Clavigraphie
Télégraphie
Ecoles de garçons
Exercices militaires
Ecoles de filles
Economie domestique

B. GROUPEMENT DES MATIERES

COURS ELEMENTAIRE: 4 années

	Premier Degré: 3 années	
	1e Année	2e Année
Instruction morale et religieuse	Prières Catéchisme Histoire sainte Bienséances	Prières Catéchisme Histoire sainte Bienséances
Langue française	Lecture-diction-récitation de mémoire Ecriture Grammaire Analyse grammaticale et logique Dictée-orthographe d'usage et de règles Langage et rédaction	Lecture-diction-récitation de mémoire Ecriture Grammaire Analyse grammaticale et logique Dictée-orthographe d'usage et de règles Langage et rédaction
Langue anglaise	....	Petits exercices de langage Eléments de la lecture
Mathématiques	Arithmétique	Arithmétique
Géographie	Exercices d'initiation	Exercices d'initiation
Instruction civique	....	....
Histoire	Histoire du Canada	Histoire du Canada
Dessin	Dessin	Dessin
Sciences Naturelles	Eléments des connaissances scientifiques usuelles—leçons de choses	

B. GROUPEMENT DES MATIERES (*Suite*)

COURS ELEMENTAIRE: 4 années (*Suite*)

	PREMIER DEGRE: 3 ANNEES	SECOND DEGRE: 1 ANNEE
	3e ANNEE	4e ANNEE
Instruction morale et religieuse	Prières Catéchisme Histoire sainte Bienséances	Prières Catéchisme Histoire sainte Bienséances Lecture latine
Langue française	Lecture -diction -récitation de mémoire Ecriture Grammaire Analyse grammaticale et logique Dictée —orthographe d'usage et de règles Langage et rédaction	Lecture -diction -récitation de mémoire Ecriture Grammaire Analyse grammaticale et logique Dictée —orthographe d'usage et de règles Langage et rédaction
Langue anglaise	Petits exercices de langage Lecture—diction—orthographe d'usage Récitation de mémoire	Lecture —diction—orthographe d'usage Récitation de mémoire Exercices de langage Exercices écrits Notions grammaticales
Mathématiques	Arithmétique	Arithmétique Comptabilité domestique et agricole

B. GROUPEMENT DES MATIERES (*Suite*)

COURS ELEMENTAIRE: 4 années (*Suite*)

	PREMIER DEGRE: 3 ANNEES	SECOND DEGRE: 1 ANNEE
	3e ANNEE	4e ANNEE
Geographie.	Préliminaires Province de Québec Canada	Préliminaires Canada Amérique Continents et océans
Instruction Civique.	Organisation administrative de la Province de Québec: leçons d'initiation	Organisation politique du Canada et de la province de Québec
Histoire.	Histoire du Canada	Histoire du Canada
Dessin.	Dessin	Dessin
Sciences naturelles.	Connaissances scientifiques usuelles Hygiène Agriculture	

B. GROUPEMENT DES MATIERES

COURS MODELE (*Intermédiaire*) : **2 années**

	5e Annee	6e Annee
Instruction morale et religieuse.	Prières Catéchisme Histoire sainte Bienséances Lecture latine	Prières Catéchisme Histoire sainte Bienséances Lecture latine
Langue française.	Lecture –diction –récitation de mémoire Ecriture Grammaire Analyse grammaticale et logique Dictée –orthographe d'usage et de règles Langage et rédaction Littérature –analyse littéraire	Lecture –diction –récitation de mémoire Ecriture Grammaire Analyse grammaticale et logique Dictée –orthographe d'usage et de règles Langage et rédaction Littérature –analyse littéraire
Langue anglaise.	Lecture –diction –orthographe d'usage Récitation de mémoire Exercices de langage Exercices écrits Notions grammaticales Analyse grammaticale et logique	Lecture –diction –orthographe d'usage Récitation de mémoire Exercices de langage Exercices écrits Grammaire Analyse grammaticale et logique Littérature
Mathématiques.	Arithmétique Comptabilité commerciale Toisé	Arithmétique Comptabilité commerciale Toisé

B. GROUPEMENT DES MATIERES (*Suite*)

COURS MODELE (*Intermédiaire*) : **2 années** (*Suite*)

	5e ANNÉE	6e ANNÉE
Geographie.	Europe Asie	Afrique Océanie
Instruction civique.	Organisation ecclésiastique et administive de la province de Québec	Organisation judiciaire du Canada
Histoire.	Histoire du Canada	Histoire du Canada
Dessin.	Dessin	Dessin
Sciences naturelles.	Connaissances scientifiques usuelles	Hygiène Agriculture

B. GROUPEMENT DES MATIERES

COURS ACADEMIQUE (*Supérieur*) : 2 années

	7e Annee	8e Annee
Instruction morale et religieuse.	Prières Catéchisme Notions d'histoire ancienne Bienséances Lecture latine Histoire de l'Eglise	Prières Catéchisme Notions d'histoire ancienne Bienséances Lecture latine Histoire de l'Eglise
Langue française.	Lecture –diction –récitation de mémoire Ecriture Grammaire Analyse grammaticale et logique Dictée –orthographe d'usage et de règles Langage et rédaction Littérature –analyse littéraire —notions d'histoire littéraire	Lecture –diction –récitation de mémoire Ecriture Grammaire Analyse grammaticale et logique Dictée –orthographe d'usage et de règles Langage et rédaction Littérature –analyse littéraire —notions d'histoire littéraire
Langue anglaise.	Lecture –dictée –orthographe d'usage Récitation de mémoire Exercices de langage Exercices écrits Grammaire Analyse grammaticale et logique Littérature	Lecture –diction –orthographe d'usage Récitation de mémoire Exercices de langage Exercices écrits Grammaire Analyse grammaticale et logique Littérature

B. GROUPEMENT DES MATIERES (*Suite*)

COURS ACADEMIQUE (*Supérieur*) : 2 années (*Suite*)

	7e Annee	8e Annee
Mathématiques.	Arithmétique Comptabilité commerciale Toisé Algèbre	Arithmétique Comptabilité commerciale Toisé Algèbre
Géographie.	Canada Etats-Unis	Amérique Europe Asie Afrique Océanie
Instruction civique.	Organisation scolaire de la province de Québec	Organisation générale —politique et administrative— du Canada
Histoire.	Histoire du Canada Histoire de France	Histoire du Canada Histoire d'Angleterre Histoire des Etats-Unis
Dessin.	Dessin	Dessin
Sciences naturelles.	Connaissances scientifiques usuelles	Hygiène Agriculture Physique Cosmographie

II

Programme d'études avec divisions annuelles

Instruction morale et religieuse

PRIÈRES

COURS ELEMENTAIRE

1er degré

1e *Année.*—Prières usuelles en français, enseignées oralement.—Avec explications très simples sur le sens des mots:—Signe de la Croix; Notre Père; Je vous salue, Marie; Je crois en Dieu; Gloire soit au Père; manière de dire le chapelet; Je confesse à Dieu; acte de contrition; manière de se confesser; prière à l'ange gardien.

2e *Année.*—Prières usuelles en français, continuées.—Avec explications très simples sur le sens litéral et même spirituel des mots:—Revision des prières apprises la première année.

Les commandements de Dieu; les commandements de l'Eglise; les actes en entier; le Bénédicité; les Grâces; l'Angélus—en français.

3e *Année.*—Prières usuelles en français, continuées.—Avec explications plus développées sur le sens littéral et spirituel des formules:—Revision des prières apprises les deux premières années.

Prière pour les défunts; prière à la Sainte Vierge; prière du matin; prière du soir.

2nd degré

4e *Année.*—Prières en français, terminées.—Avec explications plus développées sur le sens littéral et spirituel des formules.

Prières en latin:—Revision des prières déjà apprises.

Autres prières françaises du catéchisme; prières avant l'examen de conscience, après la confession, avant et après la communion.

Pater Noster; Ave Maria; Gloria Patri; Angelus; Credo; Confiteor; Benedicite; Agimus tibi gratias. Fidelium animæ; Sub tuum; De profundis.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e *Année.*—Revision—orale et écrite—des prières françaises et latines, de temps à autre. Mystères du Rosaire: Avec explications plus approfondies sur le sens spirituel des formules, sur les sentiments et les demandes qu'elles renferment.

6e *Année.*—Revision générale—orale et écrite—de temps à autre:—Comme la cinquième année, et en plus donner quelques détails historiques sur l'origine des prières.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e *Année.*—Revision générale—orale et écrite—de temps en temps, des prières françaises et latines:—Corriger les moindres défauts que les élèves ont pu contracter par routine ou à cause d'une trop grande précipitation; les questionner sur le sens littéral et sur le sens spirituel des formules; leur faire analyser tantôt une prière, tantôt une autre; exiger parfois quelques commentaires historiques plus ou moins développés.

8e *Année.*—Revision générale—orale et écrite—de temps en temps, des prières françaises et latines:—Comme la septième année.

CATÉCHISME

COURS ELEMENTAIRE

1er degré

1e *Année.*—Premières notions enseignées oralement:—Notions très simples sur Dieu; Dieu créateur; Dieu Rédempteur; les trois personnes de la Sainte-Trinité; Dieu le Père; Dieu le Fils; Dieu le Saint-Esprit; l'Incarnation de Jésus-Christ; la Rédemption des hommes; le sacrement de pénitence.

2e *Année.*—Premières notions, continuées;—enseignement orale:—Revision de la première année.

Notions très simples sur les commandements de Dieu: les commandements de l'Eglise; le baptême; l'eucharistie; la confirmation; le péché; la grâce.

3e *Année*.—Etude du texte commencée.—Avec explication préalable:—*Catéchisme diocésain:*—du chapitre premier au chapitre vingt-unième.

L'explication se fait au moyen de sous-questions, portant sur les mots, les idées et les propositions du texte, et par lesquelles le maître s'assure que le sens de ce texte est bien compris.

2nd degré

4e Année.—Etude du texte complétée.—Avec explication préalable.—*Catéchisme diocésain*—revision des chapitres déjà appris; étude continuée jusqu'à la fin.

L'explication du texte se fait comme en troisième année; et le maître y ajoute quelques développements très courts et très simples.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e Année.—Revision partielle du catéchisme; avec rédactions variées de temps à autre. Lecture expliquée des évangiles du dimanche:—La revision orale du catéchisme doit comprendre: 1° des interrogations sur le texte et sur les explications données dans le cours élémentaire; 2° des explications plus approfondies; 3° des récapitulations portant spécialement sur les principaux mystères et les principales vérités pratiques.

6e Année.—Revision complète du catéchisme; avec rédactions variées de temps à autre. Lecture expliquée des évangiles du dimanche.—La revision orale du catéchisme se fait comme en cinquième année; le maître s'applique, en outre, à faire saisir aux élèves l'enchaînement des questions qui constituent chaque leçon et la liaison des leçons entre elles.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e Année.—Catéchisme: leçons récapitulatives, avec rédactions et analyses. Lecture expliquée des évangiles des fêtes d'obligation:—La revision du catéchisme, à ce degré, doit se faire avec plus d'ampleur encore que dans le cours modèle. Elle peut prendre le caractère d'un véritable cours de religion et d'apologétique. Les élèves sont appelés à consigner sommairement sur leur cahier les développements donnés pendant la leçon; ils les disposent ensuite en tableaux synoptiques, ou les rédigent en texte suivi. Ces devoirs sont toujours visités par le maître, afin d'éviter la négligence de la part des élèves.

8e Année.—Catéchisme: leçons récapitulatives, avec rédactions et analyses. Explication des principales fêtes liturgiques:—Comme la septième année.—Le cours d'apologétique, au lieu d'être mené de front avec le cours de religion, pourrait être réservé pour la huitième année.

L'étude de la liturgie se borne à des notions simples et précises sur l'objet des fêtes principales et sur les grands traits des cérémonies de l'Eglise.

HISTOIRE SAINTE

COURS ELEMENTAIRE

1er degré

1e *Année.*—Enseignement oral sous forme anecdotique.—Récits très simples:—Approprier ces récits à l'étude des prières et aux premières notions du catéchisme, par exemple: la création (Dieu créateur); chute d'Adam et d'Eve (Dieu rémunérateur); Tobie et son fils (mission de l'ange-gardien); l'Annonciation (la salutation angélique); naissance de Jésus-Christ (mystère de l'Incarnation); baptême de Notre-Seigneur (mystère de la Sainte Trinité); mort de Jésus-Christ (mystère de la Rédemption et signe de la croix); conversion de l'enfant prodigue (la contrition).

2e *Année.*—Enseignement oral sous forme anecdotique, continuée.—Nouvaux récits encore très simples:—Approprier ces récits aux prières et aux notions de catéchisme déjà apprises, par exemple: Notre Seigneur enseignant aux apôtres à prier (l'Oraison dominicale); institution du sacrement de pénitence (la confession); le déluge (le péché); Caïn et Abel (Homicide point ne seras); promulgation de la loi sur le Sinaï (les commandements de Dieu); l'adoration des mages (acte d'adoration); le saint homme Job (acte d'offrande); la dernière Cène (sacrement de l'Eucharistie).

3e *Année.*—Etude du manuel, commencée:—De la création au gouvernement des Juges.

2nd degré

4e *Année.*—Etude du manuel continuée:—Revue de la troisième année; étude continuée—du gouvernement des Juges à la naissance de Notre Seigneur.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e *Année.*—Etude du manuel complétée:—De la naissance de Notre-Seigneur jusqu'à la fin.

6e *Année.*—Revision générale:—Avec étude plus approfondie de la géographie de la Palestine.

NOTIONS D'HISTOIRE ANCIENNE

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e Année.—Notions sommaires d'histoire ancienne, rattachées à l'étude de l'histoire sainte;—au moyen de lectures choisies, expliquées par le maître et résumées par les élèves:—Faire acquérir quelques notions très sommaires:—sur les Egyptiens, à propos de la captivité du peuple juif:—sur les Assyriens à propos de la destruction des royaumes de Juda et d'Israël par les rois de Ninive et de Babylone;—sur les Perses, à l'occasion du retour des Juifs dans leur patrie.

8e Année.—Notions sommaires d'histoire ancienne, rattachées à l'étude de l'histoire sainte;—au moyen de lectures choisies, expliquées par le maître et résumées par les élèves: —Faire acquérir quelques notions sommaires:—sur les Grecs, à propos de Jérusalem menacée par Alexandre le Grand;—sur les Romains, à l'occasion de la naissance et de la mort de Notre-Seigneur Jésus-Christ.

BIENSEANCES

COURS ELEMENTAIRE

1er *degré*

1e Année.—Enseignement oral.—Notions usuelles très simples: règles élémentaires de politesse dans le langage, le maintien, la bonne tenue:—Comment on doit répondre, interroger, interrompre.—Maintien de la tête, du visage, des bras, des mains, des pieds.—Bonne tenue dans les vêtements.—Le mouchoir de poche.

2e Année.—Enseignement oral.—Notions usuelles très simples: bienséances à l'égard des autres; dans l'Eglise:—Règles de politesse à l'égard des parents, des supérieurs, des vieillards, des prêtres.

Règle de conduite à tenir vis-à-vis les serviteurs, les pauvres, les mendiants, etc.

Bonne tenue à l'Eglise.

3e Année.—Enseignement oral—Bienséances dans les repas, et les relations sociales les plus usuelles:—La politesse dans les repas;—le salut;—la poignée de mains.

2nd degré

4e Année.—Enseignement oral.—Bienséances dans la conversation, les relations de rencontre, la promenade:—La conversation, le langage, les gestes,—défauts à éviter.—Relations de rencontre: abord, départ.—La promenade à pied, en voiture.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e Année.—Enseignement oral.—Bienséances dans les visites:—Règles à suivre dans les visites en général.—Les différentes espèces de visites;—la carte de visite;—les présentations.

6e Année.—Enseignement oral.—Bienséances dans certaines circonstances particulières de la vie sociale et religieuse.—Les présents.—Formules de billets d'invitation et de lettre de faire-part.

Règles à suivre dans les cérémonies du baptême, des funérailles, du mariage.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e Année.—Enseignement oral.—Revue générale des cours précédents:—A ce degré, le maître pose aux élèves des questions plutôt générales; les élèves y répondent, en ayant soin d'abord de bien déterminer l'objet de la leçon, de le partager ensuite en ses divisions naturelles et logiques, puis de donner à chacune de ces divisions les développements qu'elles comportent.

On devra aussi s'appliquer à montrer aux élèves que la politesse et les bienséances reposent fondamentalement sur les vertus chrétiennes, la charité, le respect.

8e Année.—Enseignement oral.—Revue générale des cours précédents:—Comme la septième année.

LECTURE LATINE

2nd degré

4e Année.—Lecture des prières latines apprises cette même année:—Soigner l'articulation, les pauses marquées par la ponctuation, les pauses spéciales à la lecture des prières latines et autant que possible l'accentuation.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e *Année.*—Lecture des chants liturgiques de l'ordinaire de la messe:—Soigner l'articulation, les pauses marquées par la ponctuation, les pauses spéciales à la lecture des chants liturgiques, et autant que possible l'accentuation.

6e *Année.*—Lecture des chants liturgiques de l'ordinaire des vêpres:—Comme la cinquième année.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e *Année.*—Lecture terminée des prières et des chants liturgiques usuels:—Soigner l'articulation, les pauses marquées par la ponctuation, les pauses spéciales à la lecture des chants liturgiques, et autant que possible l'accentuation.

8e *Année.*—Lecture générale des prières et des chants liturgiques:—Comme la septième année.

HISTOIRE DE L'ÉGLISE

7e *Année.*—Etude monographique, avec appréciation raisonnée des causes et des effets; et puis exercices variés d'application, de contrôle, de répétition:—L'Eglise chrétienne en Palestine et persécution juive.—Etablissement de l'Eglise chez les Gentils.—La chaire de saint Pirere à Rome.—Persécutions des empereurs romains: auteurs, martyrs, nature des supplices, apologistes, résultats.—L'action sociale de l'Eglise dans les premiers siècles.—Principales hérésies des cinq premiers siècles: auteurs, nature, pays où elles se répandent, conciles généraux qui les condamnent, résultats.—Les Pères de l'Eglise grecque et latine.—Vie monastique en Orient.—Invasion des barbares et chute de l'empire d'Orient.—Principales hérésies du moyen-âge: auteurs, nature, pays où elles se répandent, conciles ou papes qui les condamnent.—Vie monastique en Occident.—Conversion de l'Irlande et de l'Ecosse.—Conversion des Francs.—Conversion des Anglais.—Conversion de l'Allemagne.—Conversion des Danois et des Suédois.—Conversion des Polonais et des Russes.—Conversion des Normands, des Hongrois et des Danois d'Angleterre.—Souveraineté temporelle des papes; ses orignes.—L'islamisme, conquête des musulmans sur les chrétiens.—Schisme grec.—Action sociale du clergé de France aux Xe et XIe siècles.—Lutte du sacerdoce et de l'empire.—Querelle des investitures.—Les Croisades: principaux faits, principaux personnages, résultats.—Les ordres militaires.—Les ordres religieux du moyen-âge.—

Action sociale du Saint Siège au XIIe et XIIIe siècles.—Les lettres chrétiennes et l'architecture religieuse au XIIe et XIIIe siècles.—Inquisition romaine et ecclésiastique au XIIe siècle.—Les papes d'Avignon.—Grand schisme d'Occident.—Lutte des papes contre les Turcs.

8*e Année.*—Etude monographique, avec appréciation raisonnée des causes et des effets: et puis exercices variés d'application, de contrôle, de répétition:—Les ordres religieux des temps modernes.—Réforme intérieure de l'Eglise au XVIe siècle.—Réformation religieuse de l'Espagne.—Inquisition espagnole et politique des XVe et XVIe siècles.—La prétendue réforme protestante.—Schisme d'Angleterre.—Concile de Trente.—Les Guerres de religion.—Conversion des Indes et du Japon.—Etablissement de l'Eglise dans le Nouveau-Monde.—Premiers missionnaires au Canada.—Martyrs au Canada.—Fondation de l'Eglise canadienne.—Premier évêque.—Le jansénisme.—Les articles de 1682.—Le philosophisme au XVIIIe siècle.—La suppression des jésuites.—Constitution civile du clergé en France, et persécution révolutionnaire.—Concordat de Pie VII et de Napoléon.—Invasion des Etats-Pontificaux.—Concile du Vatican.—Pontificat de Léon XIII.

LANGUE FRANÇAISE

LECTURE—DICTION—RÉCITATION DE MÉMOIRE

COURS ELEMENTAIRE

1*er degré*

1*e Année.*—Lecture élémentaire: (*a*) Lecture matérielle; (*b*) Exercices combinés de lecture-écriture, d'orthographe d'usage, et de langage. (*c*) Exercices combinés de lecture, de diction, et de récitation de mémoire:—(*a*) Etude des voyelles et d'une consonne graduellement: étude des sons simples.—Combinaisons d'articulations et de sons formés d'abord de deux lettres—ensuite de trois lettres—avec les diverses transpositions de ces lettres dans la syllabe, de manière à former des mots ayant un sens. De là, passer à des phrases très simples formées de mots déjà étudiés.—Aborder dès lors des mots formés

de plusieurs syllabes,en suivant toujours le même ordre progressif, pour atteindre la lecture de petites phrases composées de ces mêmes mots.—Soigner l'émission des différents sons et l'articulation, corriger constamment les défauts de prononciation.—Faire déjà observer et distinguer dans la lecture des accents et les signes de ponctuation.

(*b*) Explication, sous forme de causerie, du texte et de quelques mots tirés de la leçon.—Exercices d'épellation de mémoire. —Copie, transcription de mémoire, et dictées très faciles bien en rapport avec la leçon.—Interrogations de contrôle très simples.

(*c*) Récitation de morceaux très courts lus et expliqués d'abord, appris ensuite;—en vers et en prose.

2*e Année*.—Lecture courante: (*a*) Lecture matérielle: (*b*) Exercices combinés de lecture-écriture, d'orthographe d'usage, et de langage. (*c*) Exercices combinés de lecture, de diction et de récitation de mémoire:—(*a*) Donner encore une attention spéciale à l'émission des sons, à l'articulation et aux défauts de prononciation.—Soigner en outre les liaisons et les arrêts de ponctuation.

(*b*) Explication courte et très claire du texte et des mots nouveaux.—Exercices d'épellation de mémoire.—Copie, transcription de mémoire, et dictées bien en rapport avec la leçon. —Compte rendu oral de la leçon.

(*c*) Récitation de morceaux d'un genre très simple, lus et expliqués d'abord, appris ensuite.

3*e Anné* .—Lecture courante continuée: (*a*) Lecture matérielle; (*b*) Exercices combinés de lecture, d'orthographe et de préparation aux essais de rédaction; (*c*) Exercices combinés de lecture, de diction et de récitation de mémoire:—(*a*) Comme la deuxième année.—En outre, habituer les élèves à observer les pauses exigées par le sens.—Les former à lire sans hésitation, à vaincre certaines difficultés spéciales, par exemple: les diphtongues, les équivalences, les lettres muettes.—Les initier à l'expression des sentiments marqués dans le texte.

(*b*) Explication du texte, des mots et des expressions plus difficiles.—Recherche de l'idée générale, indication des idées secondaires.—Epellation de mémoire de certains mots difficiles. —Résumé oral et quelquefois écrit de la leçon, préparé par le maître.

(*c*) Récitation de fables, de petites poésies, de quelques morceaux en prose, avec explication préalable.

2nd degré

4*e Année*.—Lecture courante continuée: (*a*) Lecture matérielle; (*b*) Exercices combinés de lecture, d'orthographe et de

rédaction; (c) Exercices combinés de lecture, de diction et de récitation de mémoire: —(a) Comme la troisième année.—En plus, faire acquérir plus d'aisance et une vitesse progressive. —Amener les élèves, par l'audition, à prendre les intonations en harmonie avec les sentiments et les idées marqués dans le texte.

(b) Comme la troisième année.

(c) Comme la troisième année.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e *Année.*—Lecture expressive: (a) Lecture: (b) Exercices combinés de lecture, d'orthographe, de rédaction et de préparation à l'analyse littéraire; (c) Exercices combinés de lecture de diction et de récitation de mémoire:—(a) Comme la quatrième année.—Et en outre, culture spéciale des intonations et des inflexions.—Accentuation des mots de valeur.

(b) Comme la quatrième année,—Et en plus, recherche orale et analyse écrite des sentiments et des idées renfermées dans le texte de la leçon.

(c) Récitation expressive de morceaux choisis en prose et en vers, de dialogues et de scènes empruntés aux classiques français et aux écrivains canadiens,—avec explication préalable.

6e *Année.*—Lecture expressive, continuée: (a) (b) (c) Comme la cinquième année:—(a) Comme la cinquième année.— De plus: étude plus méthodique des principaux éléments de la diction interprétative.

(b) Analyse, orale et écrite, des sentiments et des idées renfermées dans le texte de la leçon.

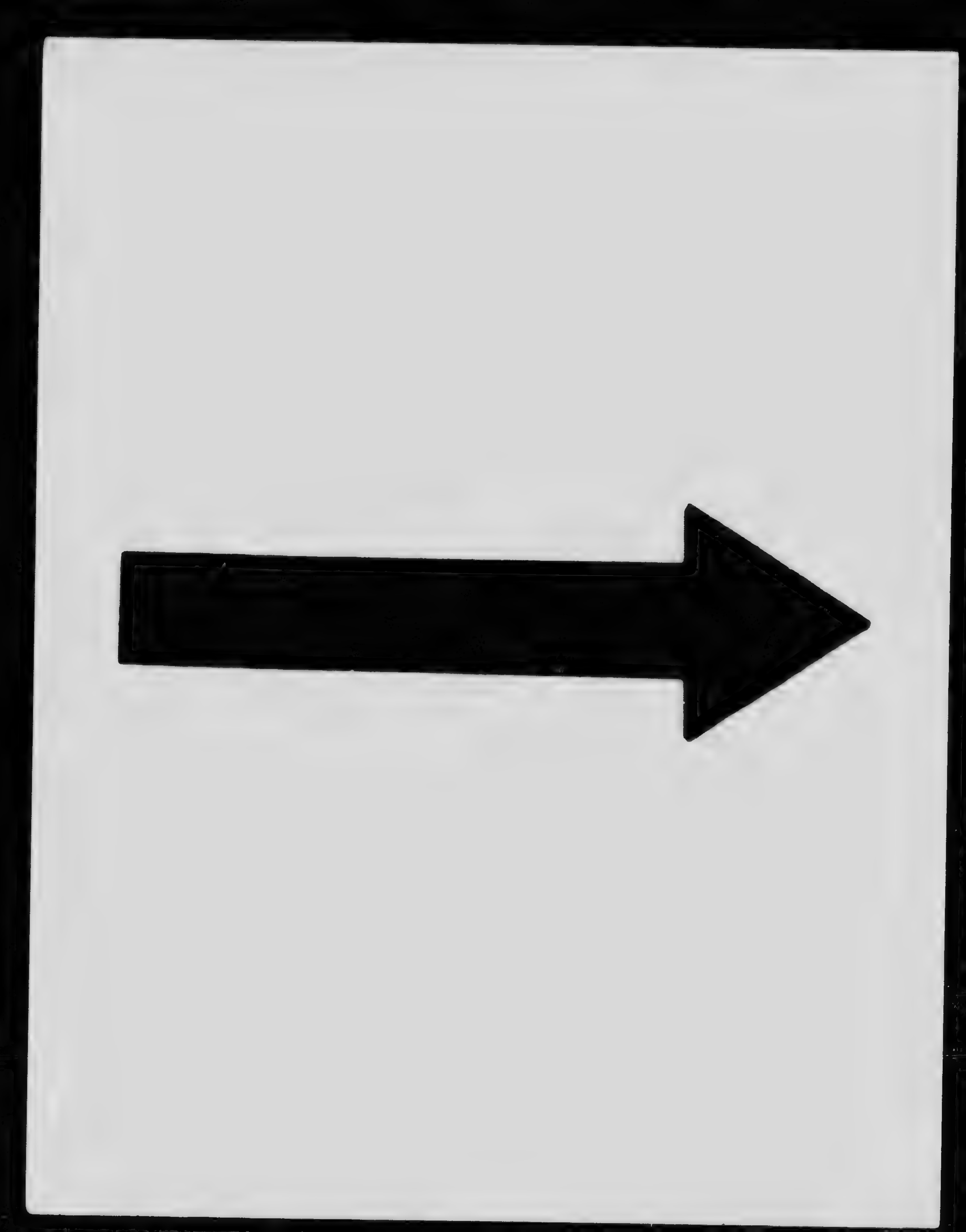
(c) Récitations expressives variées, empruntées aux classiques français et aux écrivains canadiens,—avec explication préalable.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e *Année.*—Lecture expressive continuée: (a) Lecture; (b) Exercices combinés de lecture, d'orthographe, de composition française et d'analyse littéraire proprement dite; (c) Exercices combinés de lecture, de diction, de déclamation et de récitation de mémoire.

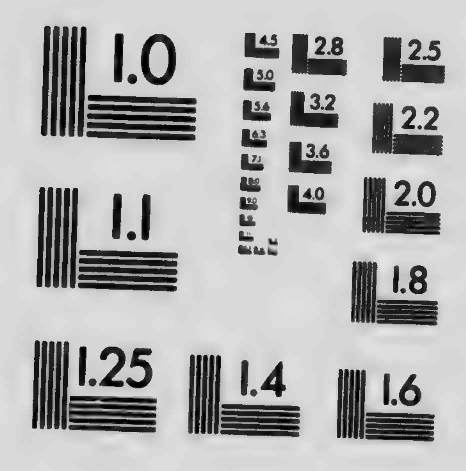
Lecture expressive, continuée.—(a) Culture du mouvement, de la voix, de la physionomie et des gestes.—Mettre beaucoup de sobriété dans la déclamation.

(b) Analyse littéraire, orale et écrite, des textes lus ou déclamés.



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART

(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)





(*c*) Récitations expressive et déclamation de morceaux variés, empruntés aux classiques français et aux écrivains canadiens, —avec analyse littéraire préalable.

8*e* *Année.*—(*a*) (*b*) (*c*) Comme la septième année.

ÉCRITURE

COURS ELEMENTAIRE

1*er* *degré*

1*e* *Année.*—Explication des principes (position du corps et du bras, tenue du cahier et de la plume) et des éléments les plus simples de l'écriture;—premiers exercices: Explication orale bien graduée, au tableau noir, des formes radicales et de leurs dérivés.

Devoirs d'application surveillés, le plutôt possible sur le cahier, avec modèles mobiles N° I.

2*e* *Année.*—Explication continuée des principes et des éléments de l'écriture; exercices gradués:—Explication orale continuée, au tableau noir, des formes radicales et de leurs dérivés.

Exercices surveillés d'application sur le cahier, avec modèles mobiles N° II.

3*e* *Année.*—Revision des principes et des éléments de l'écriture; exercices variés:—Revue des deux premières années, avec étude spéciale des majuscules.

Emploi alternatif, surveillé, du cahier avec modèles mobiles N° III et du papier libre.

Premiers exercices au cahier de devoirs journaliers.

2*nd* *degré*

4*e* *Année.*—Revision générale et formation d'une bonne écriture courante:—Exercices particuliers pour le développement du mouvement de la main, et la formation d'une écriture courante et rapide.

Emploi alternatif, surveillé, du cahier avec modèles mobiles N° IV et du papier libre.

Cahiers de devoir journaliers.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5*e* *Année.*—Leçons récapitulatives sur les principes et les éléments de l'écriture.

Faire acquérir une bonne écriture courante, bien nette et lisible:—Cahier avec modèles mobiles N° V et VI; papier libre.

Cahier de devoirs journaliers.

6e *Année.*—Leçons récapitulatives sur les principes et les éléments de l'écriture.

Culture spéciale de la régularité et de l'élégance dans l'écriture:—Cahiers avec modèles mobiles N° VII et VIII; papier libre.

Cahiers de devoirs journaliers.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e *Année.*—Leçons récapitulatives de temps à autre, avec exercices variés d'application.—Modèles mobiles, papier libre.

Cahiers de devoirs journaliers.

8e *Année.*—Comme la septième année.

GRAMMAIRE

COURS ELEMENTAIRE

1er *degré*

1e *Année.*—Initiation, sous forme d'entretien.—Notion des éléments les plus simples,—exercices d'application, très faciles: —Faire connaître, dans les textes lus ou les leçons orales, d'abord; les voyelles, les consonnes, des noms, des qualificatifs, des verbes; ensuite, des noms singuliers et pluriels, des noms masculins et féminins, des qualificatifs singuliers et pluriels, des qualificatifs masculins et féminins.

2e *Année.*—Initiation continuée sous forme de conversation. —Les premiers éléments continués.—Exercices d'application oraux d'abord, écrits ensuite, très faciles:—Le *nom.*—Notions très simples sur le nom—genre et nombre; attirer l'attention sur la formation des pluriels.

L'*adjectif qualificatif.*—Notions très simples sur l'adjectif qualificatif—genre et nombre; attirer l'attention sur la formation des pluriels et des féminins.

Le *verbe.*—Notions très simples sur le verbe; conjugaison orale—en propositions complètes:—d'abord, de l'indicatif présent, du passé, indéfini, du futur simple des verbes *être* et *avoir*, et de quelques verbes fréquemment employés; plus tard, conjugaison à tous les temps de l'indicatif.

3e *Année.*—Emploi du manuel combiné avec la forme orale,

celle-ci dominante.—Etude plus étendue des éléments déjà appris; mais toujours d'après le procédé expérimental.—Exercices d'application et d'invention.—Revision de la deuxième année.

Le *nom.*—Nom propre, nom commun; règles les plus simples de la formation du pluriel.

L'*article.*—Notion générale des articles; idée des espèces.

L'*adjectif qualificatif.*—Règles les plus simples de la formation du pluriel et du féminin; règle générale de l'accord de l'adjectif avec le nom.

L'*adjectif déterminatif.*—Idée de l'adjectif déterminatif en général.

Le *verbe.*—Conjugaison orale et écrite—en propositions complètes—à tous les temps et à tous les modes des verbes fréquemment employés, réguliers ou irréguliers; idée des modes; règle générale de l'accord du verbe avec le sujet; attirer l'attention sur l'orthographe du participe passé sans auxiliaire, avec l'auxiliaire être.

Le *pronom.*—Notions sur le pronom en général; idée des espèces.

Les *mots invariables.*—Les faire reconnaître, et notions élémentaires.

2nd degré

4e *Année.*—Emploi du manuel, forme orale dominante et procédé expérimental.—Etude plus approfondie et méthodique de tous les éléments.—Exercices variés d'application et d'invention:—Revision des années précédentes.

Le *nom.*—Les noms composés; étude continuée de la formation du pluriel des noms communs et des noms propres; notions usuelles sur la formation du pluriel des noms composés.

L'*article.*—Elision, contraction; idée des espèces plus développée.

L'*adjectif.*—Etude continuée de la formation du pluriel et du féminin; règle de l'accord de l'adjectif qualifiant plusieurs noms. Observations usuelles sur l'orthographe de certains adjectifs qualificatifs: grand, feu, demi, nu, ci-joint, ci-inclus.

L'*adjectif déterminatif.*—Distinction des espèces. Observations usuelles sur l'orthographe et l'emploi de certains adjectifs déterminatifs: vingt, cent, mil, mille, même, tout, quelque.

Le *pronom.*—Distinction des espèces; règles d'accord; observations les plus importantes sur l'orthographe et l'emploi de certains pronoms usuels: en, y, à, qui auquel, d'où dont, etc.

Le *verbe.*—Conjugaisons orales et écrites—sous formes variées,—y compris les verbes réfléchis ou pronominaux et les

verbes impersonnels; exercices pratiques sur l'emploi du subjonctif, sur la concordance des temps; règles de l'accord du participe passé, sans auxiliaire, avec les auxiliaires être et avoir; remarques sur l'orthographe de certains verbes dont l'avant dernière syllabe se termine par *e* muet ou *é* fermé; et des verbes en cer, ger, eter, eler, yer, ier; en ir, en aître et en oître, en indre et en oudre; difference entre le participe présent et l'adjectif verbal.

Les *mots invariables.*—En distinguer les espèces; observations pratiques sur l'emploi de certains mots invariables: plutôt, plus tôt, parce que, par ce que, quoique, quoi que, quand, quant, etc.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e Année.—Revision des éléments; et règles les plus usuelles de la syntaxe:—Emploi dominant du procédé expérimental, et initiation à la forme déductive.—Multiplier et varier les exercices d'application et d'invention.

La forme déductive consiste à aller de la règle aux exemples. Le maître formule la règle; il l'explique, puis l'applique à des exemples écrits au tableau noir; enfin, il demande aux élèves de trouver eux-mêmes des exemples en application de cette règle. Il est avantageux d'initier les élèves à cette méthode, surtout à l'occasion des revues, lesquelles pourront ainsi se faire beaucoup plus rapidement.

6e Année.—Revision des éléments; syntaxe d'accord, et principales règles de la syntaxe de construction:—Procédé expérimental et forme déductive.—Multiplier et varier les exercices d'application et d'invention.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e Année.—Revision de la syntaxe d'accord; étude complétée de la syntaxe de construction:—Emploi alternatif du procédé expérimental et de la forme déductive; avec exercices variés d'application et d'invention.

8e Année.—Récapitulation générale.—Forme déductive; avec exercices variés d'application et d'invention.

———

ANALYSE GRAMMATICALE ET LOGIQUE

COURS ELEMENTAIRE

1er degré

1e *Année.*—Petits exercices oraux d'initiation à l'analyse grammaticale et logique:—(*a*) Analyse grammaticale.—Initiation sous forme orale: faire observer puis rechercher des mots de même nature, déjà étudiés en grammaire, tantôt une espèce, tantôt une autre.

(*b*) Analyse logique.—Initiation sous forme orale: faire observer les éléments essentiels de petites propositions très simples: sujet, verbe, attribut.—Choisir des propositions dont les termes sont exprimés par un seul mot.

2e *Année.*—Exercices gradués encore très simples:—(*a*) Analyse grammaticale.—Faire rechercher des mots de même nature, déjà étudiés en grammaire, tantôt une espèce, tantôt une autre.

(*b*) Analyse logique.—Faire rechercher oralement les éléments essentiels d'une proposition, sujet, verbe, attribut.

3e *Année.*—Exercices plus fermes et méthodiques, mais variés et pas trop longs:—(*a*) Analyse grammaticale.—Le plus souvent orale, quelquefois écrite.—Nature des mots étudiés en grammai avec leurs modifications et leurs fonctions les plus simples.

(*b*) Analyse logique.—Le plus souvent orale, quelquefois écrite.—Recherche et nature des éléments d'une proposition, décomposition de phrases en propositions.

2nd degré

4e *Année.*—Mêmes exercices que l'année précédente, avec développements complémentaires:—(*a*) Analyse grammaticale.—Comme la troisième année; et développements en rapport avec l'étude de la grammaire.

(*b*) Analyse logique.—Comme la troisième année; en plus, distinction des propositions principales et des propositions complétives.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e *Année.*—Exercices gradués, sous forme orale surtout:—(*a*) Analyse grammaticale.—Revision approfondie du cours précédent, et développement en rapport avec l'étude de la grammaire.

(*b*) Analyse logique.—Revision approfondie du cours

précédent; et distinction des espèces de propositions complétives: déterminative, explicative, directe, indirecte, circonstancielle.

6e *Année.*—Exercices gradués, sous forme orale surtout:—(a) Analyse grammaticale.—Comme la cinquième année.

(b) Analyse logique.—Comme la cinquième année. En outre, notions fondamentales sur la place des termes dans une proposition et dans une phrase.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e *Année.*—Exercices récapitulatifs, de temps à autre:—(a) Analyse grammaticale.—Revue générale des cours précédents.

(b) Analyse logique.—Revue générale des cours précédents.

8e *Année.*—Exercices récapitulatifs, de temps à autre:—(a) Analyse grammaticale.—Comme la septième année.

(b) Analyse logique.—Comme la septième année.

DICTÉE—ORTHOGRAPHE D'USAGE ET DE RÈGLES

COURS ELEMENTAIRE

1er degré

1e *Année.*—Exercices préliminaires: épellation de mémoire, copie, transcription de mémoire.

Petites dictées de mots et de phrases très simples.

Signes orthographiques, ponctuation, majuscules:—*Signes orthographiques.*—Faire observer les signes les plus simples à mesure qu'ils se présentent dans la lecture; et petits exercices au tableau noir.

Ponctuation.—Faire observer les signes les plus simples: le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, la virgule, le point et virgule, les deux points, dans la lecture au tableau noir.

Majuscules.—Faire observer leur emploi dans les leçons de lecture et au tableau noir.

2e *Année.*—Mêmes exercices préliminaires que la première année.

Petites dictées graduées de mots et de phrases.

Signes orthographiques, ponctuation, majuscules:—*Signes orthographiques.*—Faire observer tous les signes; et donner

de petits exercices faciles, oraux et écrits, sur la valeur et l'emploi des signes les plus simples: les accents, la cédile, l'apostrophe.

Ponctuation.—Exercices très élémentaires, oraux et écrits, sur la valeur et l'emploi de la virgule, du point, du point d'interrogation, du point d'exclamation.

Majuscules.—Exercer les enfants à commencer par une majuscule le premier mot de chaque phrase, les noms propres.

3e *Année.*—Exercices préliminaires des deux premières années, continués de temps à autre.

Dictées: phrases détachées, en rapport avec l'étude de la grammaire; texte suivi de 7 à 8 lignes, emprunté aux livres de lecture et aux autres leçons du cours.

Signes orthographiques, ponctuation, majuscules:—*Signes orthographiques.*—Règles générales sur la valeur et l'emploi de tous les signes, avec exercices oraux et écrits.

Ponctuation.—Revue des années précédentes; et exercices très élémentaires sur la valeur et l'emploi du point et virgule, des deux points.

Majuscules.—Règles les plus simples de leur emploi, continuées.

2nd degré

4e *Année.*—Exercices connexes: notions très élémentaires de lexicologie.

Dictées: comme la troisième année.—Soin constant de l'orthographe dans tous les devoirs écrits.

Signes orthographiques, ponctuation, majuscules:—*Lexicologie.*—Observations très simples sur les mots dérivés et composés, les homographes, les homonymes, les paronymes.

Signes orthographiques.—Revision des années précédentes; expliquer en outre l'emploi des accents dans certains cas spéciaux —faire distinguer, par exemple, certains mots: à et a, là et la, où et ou, etc.

Ponctuation.—Règles élémentaires sur tous les signes étudiés précédemment; expliquer en outre l'emploi des guillemets, du tiret, de la parenthèse, de l'alinéa, des points de suspension.

Majuscules.—Revision des années précédentes et règles usuelles terminées.

5e *Année.*—Exercices connexes: notions usuelles plus méthodiques et lexicologie.

Dictées: comme les deux années précédentes;—une dizaine de lignes empruntées de préférence aux auteurs classiques.

Soin constant de l'orthographe dans tous les devoirs écrits.

Signes orthographiques, ponctuation, majuscules:—*Lexicologie.*—Revision de l'année précédente, avec exercices gradués.

—**Notions pratiques sur l'étymologie et la dérivation, le radical et la terminaison.**

Signes orthographiques.—Revision générale avec développements, exercices variés.

Ponctuation.—Revision générale avec développements, exercices variés.

Majuscules.—Revision générale avec développements, exercices variés.

6e *Année.*—Lexicologie continuée et étude des cas difficiles que présente l'orthographe d'usage de certains mots.

Dictées: comme l'année précédente.—Soin constant de l'orthographe dans tous les devoirs écrits.

Signes orthographiques, ponctuation, majuscules:—*Lexicologie.*—Comme la cinquième année; en outre, notions pratiques sur les préfixes et les suffixes.

Signes orthographiques.—Comme la cinquième année.

Ponctuation.—Comme la cinquième année.

Majuscules.—Comme la cinquième année.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e *Année.*—Lexicologie: revision générale. Dictées grammaticales récapitulatives et texte suivi d'une douzaine de lignes empruntés aux auteurs classiques.—Soin constant de l'orthographe dans tous les écrits. Signes orthographiques, ponctuation, majuscules:—*Signes orthographiques.*—Devoirs récapitulatifs et observations particulières.

Ponctuation.—Devoirs récaputilatifs et observations particulières.

Majuscules.—Devoirs récapitulatifs et observations particulières.

8e *Année.* Lexicologie: exercices récapitulatifs. Dictées: comme la septième année.—Soin constant de l'orthographe dans tous les devoirs écrits. Signes orthographiques, ponctuation, majuscules:—*Signes orthographiques.*—Comme la septième année.

Ponctuation.—Comme la septième année.

Majuscules.—Comme la septième année.

LANGAGE ET RÉDACTION

COURS ELEMENTAIRE

1er degré

1e *Année.—Exercices oraux.*— Questions très familières ayant pour objet d'apprendre aux enfants à observer, à réfléchir, à parler correctement et à s'exprimer nettement.

Exercices écrits.—Petites reproductions bien simples—au tableau noir—de mots et de phrases très courtes expliquées préalablement:—*Exercices oraux.*—A l'aide de petites conversations récréatives, faire trouver avec un objet connu les idées qui peuvent s'y rapporter, telles que: la couleur, la forme, l'usage, etc.

Soigner le vocabulaire, en exigeant toujours le mot propre, le terme juste.

2e *Année.—Exercices oraux.*—Les mêmes que la première année; ayant en outre pour objet d'enrichir le vocabulaire des enfants, et de leur apprendre à mettre déjà de l'ordre dans leurs idées et dans la construction des phrases.

Exercices écrits.—Petites reproductions; transcription de mémoire de séries de mots, de phrases expliquées et apprises par cœur, de petites lettres:—*Exercices oraux.*—Culture spéciale du vocabulaire; faire trouver les synonymes, les contraires, les familles de mots, les groupes de mots relatifs à un même ordre d'idée, aux métiers, par exemple, qui concernent l'industrie du vêtement, etc., au jardinage, à l'agriculture, aux objets scolaires, etc.—Faire trouver plusieurs idées se rapportant au même objet; chercher le terme juste pour rendre chacune de ces idées; exercer les élèves à mettre un certain ordre dans leurs idées et dans la construction des phrases.—Reproduction orale de petites phrases lues et expliquées.

3e *Année.—Exercices oraux.*—Les mêmes que les deux an[illegible] précédentes.

Exercices écrits.—Transcription de quelques séries de mots; reproduction non littérale de morceaux lus ou de récits très simples faits par le maître; et compositions de petites phrases avec des éléments donnés.

Premiers essais de lettres très simples:—*Exercices oraux.*—Les exercices de la deuxième année, avec plus de développement.—Toujours sous forme de causerie, cultiver encore le vocabulaire en faisant trouver des synonymes, des contraires, des expressions équivalentes faciles, de nouvelles familles de mots, de nouveaux groupes de mots portant par exemple, sur l'habitation, l'église, la parenté, les animaux domestiques, les plantes, les métaux, les saisons, etc.—Recherche d'idées et de sentiments se rappor-

tant au même objet; habituer de plus en plus les élèves à coordonner leurs idées et à construire nettement leurs phrases.—Reproduction orale de phrases, de récits faits par le maître.

Exercices écrits.—Exercez les élèves à écrire de petites lettres à leur famille, leur donner des indications très précises sur la manière de commencer les lettres et de les finir, de rédiger et de disposer l'adresse.

2nd degré

4e *Année.—Exercices oraux.*—Continuation des exercices des années précédentes.—Exercices spéciaux, faciles, de phraséologie.—Compte rendu préparé mutuellement par le maître et les élèves de morceaux lus en classe ou de récits de peu d'étendue: —*Exercices oraux.*—Aux exercices de vocabularie, d'invention et de disposition élémentaire des idées, ajouter des exercices variés de phraséologie: construction, invention, transformation de phrase.

Exercices écrits.—Comme la troisième année.—En outre rédaction sur les sujets les plus simples et les mieux connus des élèves: lettres, narrations, descriptions:—*Exercices écrits.*—Les exercices d'art épistolaire doivent porter sur des sujets familiers, usuels; les narrations sur les incidents de la vie scolaire, religieuse, familiale;—les descriptions sur des objets ou des sites que l'élève a pu voir.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e *Année.—Exercices oraux.*—Revue du cours élémentaire.—Exercices continués de phraséologie.—Résumé de lectures, de leçons; compte rendu de promenades et de cérémonies—préparé mutuellement par le maître et les élèves.—En plus, exercices spéciaux d'élaboration d'un plan—à l'aide de questions: —*Exercices oraux.*—Développement des exercices de phraséologie: invention de phrases avec constructions variées; transformation, décomposition et imitation de phrases empruntées aux classiques. Et profiter de ces exercices pour enrichir encore le vocabulaire.

Exercices écrits.—Rédactions plus fermes et plus méthodiques: lettres, narrations, descriptions:—*Exercices écrits.*—Lettres de différents genres, avec le cérémonial complet; exiger à ce degré beaucoup de simplicité, de vivacité et d'abandon exempt de négligence.—Les narrations peuvent rouler sur des faits racontés pendant la leçon d'histoire; former les élèves à discerner les détails importants et à les mettre en relief.—Dans les descriptions, habituer les élèves à ajouter ce qu'ils ont senti à ce qu'ils ont vu; exiger la simplicité, le naturel, la concision.

6e *Année.—Exercices oraux.*—Exercices de phraséologie continués.—Compte rendu de morceaux historiques et littéraires, de promenades et de cérémonies.—Initiation au travail plus personnel dans l'invention, la disposition et le développement des idées. *Exercices écrits.*—Transformation de fables, de poésies.—Rédaction avec preparation plus sommaire par le maître: lettres, narrations, descriptions, récits historiques, comptes rendus écrits de leçons ou de lectures:—*Exercices écrits.*—Exercer les élèves à mettre de la vie dans les récits, de l'intérêt dans les dénouements, à faire parler les personnages qui figurent dans les compositions, à unir les parties d'une composition par des transitions d'idées.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e *Année.—Exercices oraux.*—Mêmes exercices que la sixième année, avec travail personnel et initiative individuelle plus prononcés. *Exercices écrits.*—Comme la sixième année; avec essais de composition, proprement dite—où le concours du maître dans la préparation est réduit au strict nécessaire.—En outre, des dialogues, quelques sujets abstraits, quelques sujets d'imagination:—*Exercices écrits.*—Exercer les élèves à exprimer la même pensée, à rendre le même sentiment avec des nuances différentes; cultiver l'élégance par l'heureux choix des idées, la justesse des images, la variété des phrases, leur arrangement et leur harmonie.

8e *Année.—Exercices oraux.*—Comme la septième année. *Exercices écrits.*—Comme la septième année.

LITTÉRATURE

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e *Année.*—Premières notions sur: (*a*) Les préceptes littéraires—relatifs 1° à l'invention des idées, 2° à la disposition, 3° au style; (*b*) Les genres littéraires les plus simples—1° le genre épistolaire, 2° la narration, 3° la description; (*c*) surtout au moyen d'analyses littéraires très simples, portant sur des modèles classiques lus ou récités:—(*a*) *Préceptes littéraires.*—1° Inventions des idées ou facultés créatrices: les qualités principales des idées, des pensées, des raisonnements, des sentiments.—2° Disposition des idées ou plan: notions principales sur les conditions d'un bon plan.—3° Expression des idées ou style:

qualités essentielles du style, pureté, précision, clarté, naturel noblesse, harmonie.

(*b*) *Genres littéraires.*—1° Genre épistolaire: différentes sortes de lettres, qualités générales et qualités spéciales, le cérémonial des lettres.—2° Narration: ses éléments—exposition, nœud, dénouement; qualités de la narration, clarté, variété, intérêt.—3° Description: ses qualités, vérité, justesse, vie, vraisemblance.

6e *Année.*—Notions plus développées sur: (*a*) Les préceptes littéraires—relatifs 1° à l'invention des idées, 2° à la disposition, 3° au style; (*b*) Les genres littéraires—1° la poésie et ses grandes divisions, 2° la prose et ses grandes divisions; (*c*) Surtout au moyen d'analyses littéraires très simples, portant sur des modèles classiques lus ou récités:—(*a*) *Préceptes littéraires.*—1° Invention des idées ou facultés créatrices: les procédés de développement des idées ou lieux communs.—2° Disposition des idées ou plan: les diverses espèces de plan; le paragraphe, un pour chaque idée principale; les transitions.—3° Expression des idées ou style: les figures de style.—notion générale, et principes qui doivent régler leur emploi.

(*b*) *Genres littéraires.*—Poésie; prose; différence entre la poésie et la prose.—1° La poésie: le genre épique le genre lyrique, le genre dramatique, le genre didactique.—Définition raisonnée, de manière à faire comprendre le caractère propre et distinctif de chacun de ces genres littéraires; mais ne pas trop appuyer sur le détail, des règles particulières qui les régissent.—2° La prose: histoire, éloquence, roman, prose didactique.—Définition raisonnée, de manière seulement à faire saisir le caractère propre de chacun de ces genres.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supé ieur)

7e *Année.*—Etudes sommaires de: (*a*) Pr ptes littéraires —relatifs 1° aux genres de style, 2° aux figu de style; (*b*) Genres littéraires—(Poésie) 1° variétés de la poésie lyrique, 2° grandes divisions de la poésie dramatique—(Prose) 1° grandes divisions de l'histoire, 2° grandes divisions de l'éloquence, 3° variétés de l'éloquence religieuse (*c*) Toujours au moyen d'analyses littéraires appropriées au cours; (*d*) Avec, en outre, des notions très sommaires d'histoire littéraire:—(*a*) *Préceptes littéraires.*—1° Genres de style: style simple, style tempéré, style élevé.—Figures de style—étude bornée aux divisions générales: figures d'imagination, figures de passion, figures de raisonnement.

(*b*) *Genres littéraires.*—S'en tenir, comme au cours modèle, à l'étude du caractère particulier des divisions générales et des variétés, soit en poésie, soit en prose.

(*d*) *Histoire littéraire.*—Rattacher à l'étude des préceptes et des genres, ainsi qu'aux analyses littéraires, des notions très sommaires sur les classiques et leurs chefs-d'œuvre—sous forme d'éléments d'histoire littéraire. Revision en ce sens du cours précédent.

8*e Année.*—Etude sommaire des: (*a*) Préceptes littéraires relatifs à la structure 1° d'une pièce dramatique, 2° du discours, 3° du vers français; (*b*) Genres littéraires—(Poésie) 1° genres dérivés du théâtre: poésie pastorale, fables.—(Prose) 1° variétés du roman, 2° variété de la prose dictatique; (*c*) Toujours au moyen d'analyses littéraires; (*d*) Avec des notions très sommaires d'histoire littéraire:—(*a*) *Préceptes littéraires.*—I° Structure—étude intuitive—d'une pièce dramatique: 1° exposition, péripéties, nœud, dénouement; 2° actes, entre actes, intermèdes, scènes, dialogues, monologues, confidents, récits, chœurs; 3° les trois unités, de lieu, de temps, d'action. IIe Structure—étude intuitive—du discours: exorde, proposition, division, narration confirmation, réfutation, péroraison. IIIe Les divers éléments du vers français.

(*b*) *Genres littéraires.*—S'en tenir encore à l'étude du caractère particulier de ces différentes variétés, en poésie et en prose.

(*d*) *Histoire littéraire.*—Rattacher à l'étude des préceptes et des genres littéraires, ainsi qu'aux analyses littéraires, des notions très sommaires sur les classiques et leurs chefs-d'œuvre.

LANGUE ANGLAISE

COURS ELEMENTAIRE

1er degré

2*e Année.*—1. Petits exercices de langage, gradués.

2. Eléments de la lecture:—1. Faire nommer dans la langue anglaise les parties du corps, les objets de la classe, les comestibles, les vêtements, les ustensiles, les meubles, etc., en ayant soin de faire placer un article ou un déterminatif devant les noms.—Faire ensuite ajouter des qualificatifs aux noms.—Plus tard, faire employer dans les phrases très simples les verbes les plus usuels.—Soin constant de la prononciation et de l'accent.

2. Faire nommer les lettres de l'alphabet.

3*e Année.*—1. Lecture, diction, orthographe d'usage récitation de mémoire.

2. Exercices de langage:—1. Eléments de la lecture revus; ensuite, lecture courante, simple et facile—avec culture spéciale

de la prononciation et de l'accent, et la signification de mots tirés de la leçon.—Epellation de mémoire.—Copie et dictée partielles de la leçon.—Récitation de mémoire de petits morceaux expliqués.

2. Conversation usuelle.—Entretiens familiers sur des sujets préalablement étudiés dans la langue maternelle—Construction de petites phrases, oralement.

2nd degré

4e Année.—1. Lecture, diction, orthographe d'usage, récitation de mémoire.

2. Exercices de langage.
3. Exercices écrits.
4. Notions grammaticales:—1. Lecture courante avec les règles les plus usuelles de la prononciation et de l'accent.—Compte rendu oral des idées et des sentiments contenus dans la leçon.—Epellation de mémoire.—Copie et dictée partielles de la leçon.—Récitation de mémoire de morceaux choisis et expliqués.

2. Conversation usuelle.—Entretiens sur divers sujets.—Répétition en anglais de leçons d'histoire, de géographie, etc.

3. Dictées en rapport avec la grammaire.—Construction de phrases, avec explications élémentaires sur les principales règles de la proposition et de la phrase.—Rédactions sur des sujets familiers, facilitées par un entretien préalable; lettres familières et lettres d'affaires.

4. Eléments de la grammaire, avec devoirs d'application et d'invention. (Voir le programme de la grammaire française, première et deuxième années.)

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e Année.—1. Lecture, diction, orthographe d'usage, récitation de mémoire. 2. Exercices de langage. 3. Exercices écrits. 4. Notions grammaticales continuées. 5. Analyse:—1. Lecture expressive, avec culture spéciale de l'accent, de l'intonation.—Compte rendu de la leçon, le plus souvent oral, quelquefois écrit.—Epellation de mémoire.—Récitation expressive de morceaux choisis et expliqués.

2. Comme la quatrième année; mais en suivant un ordre progressif.

3. Comme la quatrième année; avec, en plus, des sujets de narration et de description, des lettres de différents genres, et quelques versions faciles.

4. Eléments continués, avec devoirs d'application et d'invention. (Voir grammaire française, 3e année.)

5. Exercices d'analyse grammaticale et logique de temps à autre; forme orale dominante.

6e *Année.*—1. Lecture, diction, orthographe d'usage, récitation de mémoire. 2. Exercices de langage. 3. Exercices écrits. 4. Grammaire. 5. Analyse. 6. Littérature:—1, 2. Comme la cinquième année; avec développements appropriés au progrès des élèves.

3. Comme la cinquième année; avec développements appropriés au progrès des élèves—et des thèmes faciles.

4. Eléments revus et complétés, règles les plus usuelles de la syntaxe—avec exercices d'application et d'invention. (Voir grammaire française 4e année.)

5. Analyse grammaticale et logique, de temps à autre; forme orale dominante.

6. Littérature: notions élémentaires sur les préceptes et les genres littéraires—en s'inspirant du programme de la littérature française.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e *Année.*—1. Lecture, diction, déclamation, récitation de mémoire. 2. Exercices de langage. 3. Exercices écrits. 4. Grammaire. 5. Analyse. 6. Littérature:—1, 2, 3. Adapter, dans les limites du possible, ces différents exercices aux exercices correspondants du programme de la langue française.

4. Syntaxe d'accord et règles les plus usuelles de la syntaxe de construction—avec exercices d'application et d'invention.

5. Analyse grammaticale et logique—exercices récapitulatifs de temps à autre.

6. Littérature: notions continuées sur les préceptes et les genres littéraires—en rapport avec le programme de la littérature française.

8e *Année.*—1. Lecture, diction, déclamation, récitation de mémoire. 2. Exercices de langage. 3. Exercices écrits. 4. Grammaire. 5. Analyse. 6. Littérature:—1, 2, 3. Comme la septième année.

4. Revision générale et syntaxe de construction complétée —avec exercices d'application et d'invention.

5. Analyse grammaticale et logique—exercices récapitulatifs, de temps à autre.

6. Littérature: en rapport avec le programme de la littérature française.

MATHÉMATIQUES

ARITHMÉTIQUE

COURS ELEMENTAIRE

1er degré

1e *Année.*—Calcul intuitif, mental et chiffré. Premiers éléments de la numération parlée et de la numération écrite.

Petites opérations fondamentales: additions et soustractions.

Problèmes faciles:—(*a*) Donner au moyen d'objets usuels la notion des nombres: de 1 à 10 d'abord; de 1 à 20 ensuite. —Apprendre à former et à nommer ces mêmes nombres, ainsi qu'à les représenter par des chiffres. Additions et soustractions orales puis écrites sur des nombres concrets ne dépassant pas d'abord 10, 20 ensuite.

(*b*) Intuition, formation, dénomination et représentation chiffrée des nombres de 20 à 100.—Additions et soustractions orales puis ecrites sur des nombres concrets ne dépassant pas 100.

(*c*) Problèmes très faciles, relatifs aux besoins journaliers de la vie.

2e *Année.*—Calcul intuitif, mental et chiffré.

Numération parlée et numération écrite continuées jusqu'à 10,000.

Les quatre opérations fondamentales.

Etude commencée des chiffres romains.

Premières notions intuitives sur les fractions.

Problèmes.

Monnaies et mesures de longueur:—(*a*) Revision de l'année précédente.

(*b*) Multiplications et divisions sur des nombres ne dépassant pas 100.

(*c*) Numération parlée et numération écrite de 100 à 1,000 d'abord, de 1,000 à 10,000 ensuite.—Opérations fondamentales orales puis écrites sur des nombres concrets et abstraits ne dépassant pas 10,000.—Ces mêmes opérations combinées.

(*d*) Etude de la table de multiplication, jusqu'à 12. Etude des chiffres romains de I à XII. Lecture au cadran des heures, des demies, des quarts.

(*e*) Formation, dénomination, représentation au moyen d'objets et représentation chiffrée des fractions les plus usuelles, une demie, un quart, un tiers.

(*f*) Problèmes pratiques sur les quatre opérations fondamentales. Preuve de ces opérations.

(*g*) Notions intuitives sur les monnaies; sur les pieds et les pouces.*

N. B.—Conduire de front le calcul mental et le calcul chiffré; de manière que le calcul mental fournisse la base, l'explication et le raisonnement des quatre opérations fondamentales du calcul chiffré.

3e *Année.*—Calcul intuitif, mental et chiffré.

Numération parlée et numération écrite des nombres entiers.

Numération parlée et numération écrite des nombres decimaux, jusqu'aux millièmes.

Etude des chiffres romains jusqu'à M.

Notions intuitives sur les fractions usuelles, continuées.

Problèmes.

Monnaies, poids, mesures de capacité pour les liquides, et mesures de longueur continuées:—(*a*) Revision de l'année précédente.

(*b*) Numération parlée et numération écrite des nombres entiers, terminées.

(*c*) Numération parlée et numération écrite des dixièmes et des centièmes de l'unité.

(*d*) Etude complète de la table de multiplication.

(*e*) Etude des chiffres romains de I à M.—Lecture au cadran des heures, des demies, des quarts, des minutes.

(*f*) Formation, dénomination, représentation au moyen d'objets et représentation chiffrée des fractions ordinaires dont le dénominateur ne dépasse pas 10.

(*g*) Connaissance pratique et raisonnée des quatre opérations fondamentales sur les nombres entiers; de l'addition et de la soustraction des nombres decimaux (dixièmes et centièmes); de la multiplication et de la division des nombres décimaux (dixièmes et centièmes) par un nombre entier.

(*h*) Nombreux problèmes empruntés à la vie usuelle, à l'économie domestique, à l'agriculture, aux métiers.—Donner aussi beaucoup de problèmes sous forme de comptes et de factures.

(*i*) Notions intuitives continuées sur les monnaies; sur les pieds, les pouces, les lignes, avec étude de la table des mesures de longueur.—Notions intuitives sur la livre, le gallon.—Etude de la table des poids (avoir-du-poids) et de la table des mesures de capacité (gallon, demi-gallon....*pot*, pinte et chopine.)

**Si le système décimal est adopté, les explications seront données en conséquence.*

N. B.—Conduire de front le calcul mental et le calcul chiffré; de manière que le calcul mental fournisse la base, l'explication et le raisonnement des opérations du calcul chiffré.

2nd degré

4e *Année.*—Calcul intuitif, mental et chiffré. Numération des nombres entiers et numérations des nombres décimaux.

Fractions ordinaires—notions intuitives: réduction, quatre opérations fondamentales, conversion en fractions décimales. Problèmes variés. Monnaies, poids et mesures:—(*a*) Revision de l'année précédente.

(*b*) Numération parlée et numération écrite des nombres entiers et des nombres décimaux.

(*c*) Formation, dénomination et représentation des fractions ordinaires dont le dénominateur ne dépasse pas 20.

(*d*) Conversion des fractions ordinaires en fractions décimales, et applications diverses.

(*e*) Fractions ordinaires: réduction, addition, soustraction, multiplication et division des fractions dont le dénominateur ne dépasse pas 12.

(*f*) Problèmes variés—toujours très pratiques—sur les nombres entiers et les nombres décimaux.—Problèmes très faciles, oraux d'abord, chiffrés ensuite, sur l'addition, la soustraction, la multiplication et la division des fractions.

(*g*) Problèmes faciles et usuels de calcul mental sur le percentage et l'intérêt simple.

(*h*) Monnaies, poids et mesures: revue de l'année précédente. —Etude de la table des mesures de capacité (minot, gallon, pinte, chopine).* Etude de la table des mesures du temps: année, mois, jours, heures, minutes et secondes.

N. B.—Conduire de front le calcul mental et le calcul chiffré; de manière que le calcul mental fournisse la base, l'explication et le raisonnement des quatre opérations du calcul chiffré.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e *Année.*—Fractions ordinaires et décimales.—Règles composées. Règles de trois simples et composées. Percentage élémentaire. Intérêt simple:—(*a*) Récapitulation de l'année précédente.

(*b*) Fractions ordinaires et fractions décimales; théorie élémentaire, et applications variées, orales et écrites, dans un ordre progressif.

---

* *Voir note au bas de la page* 386.

(*c*) Règles composées: revue des tables, des nombres complexes précédemment étudiés, et nombreux problèmes usuels.

(*d*) Méthode de l'unité appliquée aux règles de trois simples et composées.

(*e*) Percentage élémentaire.

(*f*) Intérêt simple.

(*g*) Problèmes variés très pratiques, toujours précédés d'exercices de calcul mental.

6*e Année.*—Percentage et applications diverses:—(*a*) Récapitulation de l'année précédente.

(*b*) Percentage appliqué aux règles de profits et pertes, de commission, de courtage, de rentes et actions, de taxes et d'escompte commercial.

(*c*) Problèmes variés et calcul mental en rapport.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7*e Année.*—Percentage et ses applications (suite):—(*a*) Récapitulation de l'année précédente.

(*b*) Percentage appliqué aux règles d'escompte en dehors et en dedans, des paiements partiels, d'échange et de douane.

(*c*) Répartition proportionnelle et règles de société simples et composées.

(*d*) Intérêt composé.

(*e*) Problèmes variés et calcul mental en rapport.

8*e Année.*—Revision générale.

COMPTABILITÉ

COURS ELEMENTAIRE

2nd degré

4*e Année.*—Eléments de comptabilité usuelle, et initiation aux formes commerciales:—Comptabilité domestique: recettes et dépenses d'une maison.

Comptabilité agricole: recettes et dépenses d'une ferme.

Formes commerciales: comptes, factures, reçus, quittances, billets promissoires, chèques, traites.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5*e Année.*—Comptabilité commerciale:—Tenue des livres en partie double.

Revue des formes commerciales.

6e Année.—Comptabilité Commerciale:—Tenue des livres en partie double.

Revue des formes commerciales.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e Année.—Comptabilité commerciale:—Tenue des livres en partie double.

Affaires de banque.

8e Année.—Comptabilité commerciale:—Comme la septième année.

TOISÉ

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e Année.—Surfaces rectilignes:—Définitions, tracé, mesure des surfaces rectilignes; avec problèmes variés et pratiques d'application.

Racine carrée.

6e Année.—Surfaces curvilignes: Revision de l'année précédente.

Définitions, tracé, mesure des surfaces curvilignes; avec problèmes variés et pratiques d'application.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e Année.—Solides à faces planes. Revision de l'année précédente.

Définitions, tracé, mesure de la surface et du volume des solides à faces planes; avec problèmes variés et pratiques d'application.

Racine cubique.

8e Année.—Solides à faces courbes:—Revision de l'année précédente. Définitions, tracé, mesure de la surface et du volume des principaux solides à faces courbes; avec problèmes variés et pratiques d'application.

Racine cubique.

ALGÈBRE

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e Année.—(*a*) Préliminaires; valeurs numériques. (*b*) Les quatre opérations; fractions. (*c*) Equations du premier degré. (*d*) Applications à des questions d'arithmétique et de toisé:—(*a*) Petits problèmes d'arithmétique donnant lieu à des équations numériques très simples; notation algébrique suivie d'exercices faciles sur les valeurs numériques des expressions algébriques; coefficient, exposant.

(*b*) Addition, soustraction, multiplication, division; facteurs, fractions.

(*c*) Equations numériques diverses; équations littérales.

(*d*) Applications nombreuses à des questions pratiques d'arithmétique et de toisé.

8e Année.—(*a*) Revue de la septième année. (*b*) Equations du second degré à une inconnue. (*c*) Applications à des questions d'arithmétique et de toisé:—(*a*) De plus, carré et racine carrée d'expressions algébriques.

(*b*) Equations incomplètes; équations complètes.

(*c*) Généraliser les questions d'arithmétique (percentage), intérêt, etc.) par la recherche des formules.

GÉOGRAPHIE

COURS ELEMENTAIRE

1er degré

1e Année.—Enseignement purement oral.—Causeries familières et petits exercices préparatoires servant surtout à provoquer l'esprit d'observation chez les enfants, en leur faisant simplement remarquer les phénomènes les plus ordinaires, les principaux accidents du sol:—Exercices d'observation: faire remarquer la terre, l'eau, les accidents du sol dans la localité, l'horizon, le soleil levant, le soleil couchant, le jour, la nuit; les quatre saisons.

Exercices d'orientation: faire trouver les points cardinaux d'après la position du soleil.

Exercices d'initiation à l'idée d'un plan: situation relative des parties de la classe.

Exercices de terminologie géographique: simples explications restreintes aux phénomènes connus des enfants.

2*e Année.*—Enseignement purement oral, continué.—Exercices et entretiens encore très simples, gradués de manière à développer l'esprit d'observation chez les enfants, et dans le but de les préparer à l'intelligence des représentations cartographiques:—Revision des exercices de la première année, avec développements adaptés à la capacité intellectuelle des enfants.—Exercices d'initiation à la lecture des plans: plan de la classe, de la classe et de l'école, de l'école et de ses dépendances, de l'école et de ses environs;—plan du village, de la paroisse, du comté; idée de l'orientation vraie et de l'orientation conventionnelle des plans.—Exercices d'initiation à la lecture des cartes et du globe terrestre; faire observer la forme de la terre; faire montrer les terres et les eaux; où se trouvent son pays, son comté, sa paroisse; initier les enfants à lire sur la carte les accidents géographiques qui peuvent se trouver dans la localité, dans ses environs.—Petites conversations sur les accidents géographiques, sur le climat, la population, le commerce, l'industrie—dans la localité et dans le comté.

3*e Année.*—Enseignement oral et emploi du manuel.—Revision des années précédentes, avec développements.—En plus, notions préliminaires sur la province de Québec; les autres provinces du Canada.—Etude accompagnée de figures et de tracés au tableau noir.—Résumé oral des leçons, et reproduction des tracés par les élèves:—Notions préliminaires.—La terre: forme, dimensions, sa représentation.—Carte: explication plus détaillée sur la manière de s'en servir.—Explication précise sur l'orientation vraie et l'orientation conventionnelle des représentations géographiques: carte et globe terrestre.—Les parties du monde et les océans.—Termes géographiques relatifs aux terres, aux eaux, etc.—Le Canada dans son ensemble, la province de Québec étudiée au point de vue physique: description des terres et des eaux, climat: économique: agriculture, commerce intérieur et extérieur, industries, moyens de transport, voies de communication; politique: population, races, religions, langues gouvernement, organisation administrative.—Les autres provinces du Canada: provinces du Centre, provinces Maritimes, provinces de l'Ouest.—étudiées comme la province de Québec, mais plus sommairement et surtout par voie de comparaison.

2nd degré

4*e Année.*—Enseignement oral et emploi du manuel; avec compte rendu des leçons et exercices variés de cartographie au tableau noir et sur le cahier, sans calque.—Préliminaires complétés; revision du Canada; étude des autres pays de l'Amérique; étude générale des continents et des océans.—Etude

complétée des notions préliminaires contenues dans le manuel. —Revision avec développements de la géographie physique, économique et politique du Canada tout entier; mais en appuyant encore spécialement sur la province de Québec.—Etude générale des Etats-Unis au point de vue physique, économique et politique, de manière à faire acquérir des connaissances précises mais succinctes sur les relations du Canada avec ce pays.—Etude plus sommaire des autres pays de l'Amérique, avec initiation aux procédés de simplification dans les faits et la nomenclature géographiques.—Notions générales sur le globe, les continents et leurs subdivisions, les océans.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e *Année.*—Revision du Canada avec développements complets.—Etude de l'Europe et de l'Asie.—Emploi habituel des procédés de simplification.—Compte rendu des leçons de cartographie, de mémoire:—Le Canada étudié avec développements complets, surtout au point de vue économique et politique.

Les grands traits de l'Europe et de l'Asie, physiques et politiques.—Etude des relations commerciales et industrielles des pays de l'Europe et de l'Asie spécialement avec le Canada.

6e *Année.*—Revision générale des cours précédents.—Etude de l'Afrique et de l'Océanie.—Emploi habituel des procédés de simplification.—Compte rendu des leçons et exercices nombreux de cartographie, de mémoire:—Revision des cours précédents, ayant pour but principal de faire acquérir aux élèves, par voie de comparaison, des notions d'ensemble sur les groupes de faits géographiques de même nature, soit physique, soit économique, soit politique.

Les grands traits de l'Afrique et de l'Océanie, physiques et politiques.—Avec étude des principaux centres de commerce ou d'industrie et de leurs relations avec le Canada.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e *Année.*—Leçons récapitulatives sur le Canada et les Etats-Unis, avec devoirs cartographiques.—Revision du Canada et des Etats-Unis—au moyen de récapitulations embrassant tout un ensemble de faits géographiques comparés entre eux au point de vue physique, économique, politique.

8e *Année.*—Leçons récapitulatives sur les cinq parties du monde, avec devoirs cartographiques:—Revision générale des cinq parties du monde—au moyen de récapitulations embrassant et comparant entre eux des faits géographiques de même nature, physique, économique, politique.

INSTRUCTION CIVIQUE

COURS ELEMENTAIRE

1er degré

3e *Année.*—Initiation sous forme de conversation familière: —Conversation très simple sur: la municipalité locale;—la municipalité scolaire et les écoles;—la paroisse, le curé, le vicaire; —le diocèse, l'évêque;—la province ecclésiastique, l'archevêque; —les tribunaux;—le gouvernement.

2nd degré

4e *Année.*—Lectures expliquées et suivies d'un compte rendu oral—destinées à donner des notions usuelles sur l'organisation politique du Canada en général, et plus spécialement de la province de Québec:—Le parlement fédéral, l'exécutif, le sénat, la chambre des communes.

La législature provinciale de Québec, l'exécutif, le conseil législatif, l'assemblée législative.

La province, la division électorale, les élections provinciales, les élections fédérales;—le suffrage.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e *Année.*—Lectures expliquées et suivies d'un compte rendu oral—destinées à donner des notions usuelles sur l'organisation ecclésiastique et administrative de la province de Québec:— La paroisse, la dîme, le supplément, la fabrique, les marguillers, l'élection des marguillers.

La municipalité locale, le conseil municipal, les conseillers municipaux, l'élection des conseillers municipaux, le maire, l'élection du maire, la taxe municipale, le rôle d'évaluation.

Le comté, le conseil de comté, le préfet de comté, l'élection du préfet de comté.

6e *Année.*—Lectures expliquées et suivies d'un compte rendu oral.—destinées à donner des notions usuelles sur l'organisation judiciaire de la province de Québec:—Le district judiciaire, les tribunaux réguliers, les tribunaux spéciaux, institution du jury, le grand jury, le petit jury.—Le juge, le témoin, le serment.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e *Année.*—Lectures expliquées et suivies d'un compte rendu oral—destinées à donner des notions usuelles sur l'organisation

scolaire de la province de Québec:—La municipalité scolaire, la commission scolaire, l'élection des commissaires d'écoles, la taxe scolaire, le conseil de l'instruction publique, le comité catholique, le comité protestant, le surintendant de l'instruction publique, les inspecteurs d'écoles, l'instituteur, les droits du curé, les écoles élémentaires, les écoles modèles, les écoles académiques, les collèges, les universités, les écoles spéciales, les écoles normales, le bureau central des examinateurs catholiques.

8e *Annee*.—Revision générale plus approfondie avec devoirs écrits:—Organisation politique, ecclésiastique, administrative, judiciaire et scolaire.

HISTOIRE

HISTOIRE DU CANADA

COURS ELEMENTAIRE

1er degré

1e *Année*.—Anecdotes relatives à l'histoire nationale, présentées sous forme de causerie familière;—sans confier de résumé à la mémoire des enfants:—Découverte de l'Amérique par Christophe Colomb.—Arrivée de Jacques Cartier au Canada.—Fondation de Québec.—Fondation de Montréal.—Martyre des Pères de Brebœuf et Lalemant.

2e *Année*.—Enseignement oral.—Récits et entretiens familiers, sur quelques-uns des principaux faits de l'histoire nationale:—Attaque et prise de Québec par les Kerth.—Mœurs et coutumes des indigènes.—Héroïsme de Dollard.—Le massacre de Lachine.—Héroïque défense de Mlle de Verchères.—Dispersion des Acadiens.—Bataille de Carillon.—Bataille des Plaines d'Abraham.

3e *Année*.—Enseignement oral continué; avec compte rendu de vive voix et, de temps à autre, résumé écrit au tableau noir.—Revision des deux années précédentes, et développements nouveaux; avec l'indication sur la carte des principaux lieux géographiques:—Les voyages de Cartier.—M. de Champlain.—La compagnie des Cent-Associés.—Mgr de Laval.—M. de Frontenac.—Les exploits d'Iberville.—Traité de Montréal, sous M. de Callières.—M. de Vaudreuil.—M. de Beauharnois.—M. de Vaudreuil Cavagnal.—Les gouverneurs: Murray.—Craig.—Prévost.—Lord Elgin.

2nd degré

4e Année.—Etude du manuel, avec résumé écrit de temps à autre.—Revision des trois années précédentes et étude complétée des principaux faits.—Etude spéciale des lieux géographiques et des dates importantes:—A partir de ce degré, les dates principales nécessaires pour bien faire comprendre la suite des événements sont enseignées par le maître, apprises et revues souvent par les élèves.

Bataille de Sainte-Foye.—Capitulation de Montréal.—La Cession.—L'Acte de Québec.—Mgr Plessis.—Bataille de Châteauguay.—L'Acte de l'Union (aperçu sommaire).—Insurrection de 1837-38 (aperçu sommaire).—L'Acte de la Confédération (aperçu sommaire).

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e Année.—Etude du manuel, continuée avec rédactions variées.—Principaux événements et principaux personnages de la période des découvertes sous la domination française:—Période des découvertes 1492-1608: principales découvertes; les indigènes, tribus, mœurs, religion, coutumes;—les essais de colonisation; les Compagnies 1608-1663; faits et personnages principaux; le Gouvernement Royal 1663-1670: noms des gouverneurs, faits importants de chaque administration; guerres avec les Iroquois; les guerres coloniales et les traités de paix par suite des conflits entre la France et l'Angleterre, en 1689, 1704, 1744, 1754; la Cession, avec détails, le traité de Paris.

6e Année.—Etude du manuel, continuée.—Faits dominants et principaux personnages sous la domination anglaise:—Domination anglaise.—Insister principalement sur le Gouvernement militaire 1770-1774; l'Acte de Québec et le Gouvernement civil 1774-1791; la guerre de la révolution américaine, les Loyalistes; les luttes parlementaires sous le Régime constitutionnel; la guerre de 1812-13-14; la question des Subsides; la crise politique et l'étude complète de l'insurrection de 1837-38; l'Acte de l'Union; gouverneurs et principaux faits; l'Acte de la Confédération.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e Année.—Revue raisonnée des principales phases de l'histoire nationale, surtout au moyen de compositions couvrant toute une période ou tout un ensemble de faits.—Etude des decouvertes et des grandes phases sous la domination française:—Périodes des découvertes.—Domination française; périodes des

essais de colonisation; période des Compagnies 1608-1663; période du Gouvernement Royal 1663-1760.

8e Année.—Revue raisonnée des principales phases de l'histoire nationale, surtout au moyen de compositions embrassant toute une période ou tout un ensemble de faits.—Etude des différents régimes sous la domination anglaise:—Domination anglaise.—Régime absolu, militaire, civil, 1760-1791; Régime constitutionnel non responsable, 1791-1840; l'Union, 1840-1867; la Confédération, 1867 à nos jours; constitution du Canada; les Provinces à l'origine, additions subséquentes; succession des gouverneurs-généraux; la province de Québec depuis la Confédération, succession des lieutenants-gouverneurs.

HISTOIRE DE FRANCE

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e Année.—I.—La Gaule primitive, la Gaule romaine; introduction du christianisme en Gaule, invasion des Barbares.

II.—Mérovingiens: origine de la dynastie; Clovis, Maires du Palais; Charles Martel.

III.—Carlovingiens: origine de la dynastie; Charlemagne; invasion des Normands; le système féodal.

IV.—Capétiens: origine de la dynastie; Trève de Dieu; les Croisades et leurs résultats; la chevalerie; Philippe-Auguste; saint Louis; les Vêpres siciliennes; Philippe-le-Bel; Etats-généraux; Ordre des Templiers; Loi salique.

V.—Valois: Origine de la dynastie; guerre de Cent ans; Duguesclin; Jeanne d'Arc.

VI.—Louis XI; Ligue du bien public; triomphe du pouvoir royal sur la féodalité; guerres d'Italie; Louis XII.

VII.—Rivalité de François Ier et de Charles-Quint; Bayard; Renaissance; la Réforme; guerres civiles et religieuses; les Guises, la Ligue; massacre de la Saint-Barthélemi.

VIII.—Bourbons: origine de la dynastie; Henri IV et Sully; édit de Nantes; Louis XIII et Richelieu; guerre de Trente ans.

IX.—Louis XIV et Mazarin; la Fronde; Colbert; Louvois; aperçu sommaire des quatre grandes guerres de Louis XIV; Révocation de l'Edit de Nantes: la Ligue d'Augsbourg; guerre de la Succession d'Espagne.

X.—La Régence; Louis XV; guerre des Successions de Pologne et d'Autriche; guerre de Sept ans; Louis XVI; Turgot.

XI.—Causes de la Révolution; Assemblée nationale; Assemblée législative; Convention nationale et Première répu-

blique; Terreur; Directoire; Consulat; Premier empire; les Cent jours.

XII.—La Restauration; Révolution de 1830; Monarchie de Juillet; Deuxième république; Second empire; Troisième république.

HISTOIRE D'ANGLETERRE

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

8e *Année.*—I.—Iles britanniques, temps primitifs; domination romaine et introduction du christianisme.

II.—Les Anglo-Saxons et l'Heptarchie, le christianisme.

III.—Dynastie des Saxons: son origine; invasion Danoise; Alfred le Grand.

IV.—Dynastie Danoise: son origine; Canut I.

V.—Dynastie Saxonne: son rétablissement; Edouard le Confesseur.

VI.—Dynastie des rois normands: son origine; Guillaume le Conquérant, Guillaume le Roux et Saint Anselme.

VII.—Dynastie des Plantagenet: son origine; Henri II et Thomas Becket; Richard Cœur de Lion; Jean Sans Terre; la Grande Charte et les Statuts d'Oxford.

VIII.—Origine du nom de Prince de Galles donné au fils aîné du roi d'Angleterre; la guerre de Cent ans (aperçu sommaire); la guerre des deux Roses (aperçu sommaire).

IX.—Dynastie des Tudors: son origine; Henri VIII et le schisme d'Angleterre; Edouard VI et le protestantisme; Elisabeth et l'Eglise anglicane; les persécutions, les luttes et les victoires d'Elisabeth; Marie Stuart.

X.—Dynastie des Stuarts: son origine; Jacques I; Charles I.

XI.—République; Protectorat de Cromwell; Charles II; Jacques II; révolution de 1688; Guillaume III; la Déclaration des Droits; Orangistes et Jacobites; Anne Stuart.

XII.—Dynastie de Hanovre: son origine; faits dominants des règnes de Georges I, Georges II, Georges III, Georges IV, Guillaume IV, Victoria; avènement d'Edouard VII.—Mouvement d'Oxford.

HISTOIRE DES ÉTATS-UNIS

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

8e *Année.*—I.—Etablissement des treize premières colonies (aperçu sommaire).

II.—Guerre avec le Canada sous la domination française.

III.—Impôt du timbre et guerre de l'Indépendance, 1764-83, (aperçu sommaire).

IV.—Constitution de 1787, en vigueur le 4 mars 1789 (idée sommaire).

V.—Accroissement territorial: acquisition sur la France, l'Espagne, le Mexique, la Russie, le Canada.

VI.—Les Etats-Unis pendant le blocus continental de Napoléon I.

VII. —La guerre de 1812 à 1815.

VIII.—Doctrine Monroe (1823).

IX.—Guerre de Sécession, 1861-65 (aperçu sommaire).

X.—Le catholicisme aux Etats-Unis.

DESSIN

COURS ELEMENTAIRE

1er degré

1e *Année.*—Le point.—La ligne en général.—La ligne droite.—Ses différentes positions.—Division des droites.—positions relatives de deux droites.—Les angles:—Formes du point et ses positions par rapport à d'autres points.—Par des questions et des sous-questions, amener les élèves à donner des définitions faciles des lignes et des figures étudiées; exemple: une ligne est une trace faite avec le crayon, la plume, etc.—Tracé des lignes droites.—Division des lignes droites en 2, 4, 8, 3, 6, 9, 5, 10 parties égales.—Tracé de la droite dans ses différentes positions: verticale, horizontale, inclinée.—Positions relatives de deux droites: concourantes, parallèles, perpendiculaires et obliques.—Angle droit, angle aigu, angle obtus.—Combinaisons faciles de ces éléments.

2e *Année.*—Tracé du carré, du rectangle, du losange.—Division et définitions faciles de ces figures.—Le parallélogramme.—Les différentes sortes de triangles.—Silhouettes d'objets usuels dérivant de ces formes:—Division du carré, du rectangle,

etc., par des horizontales, des verticales et des diagonales.—Dessin d'après nature des figures dérivant du carré et du rectangle et représentées par des papiers pliés, des bâtonnets, etc.; dessin d'objets usuels dérivant de ces formes et présentant un faible relief: enveloppes de lettres, cadres, portes, etc.,—d'après nature et mémoire.

3e *Année*.—Lignes courbes en général.—Les arcs, le cercle, l'ovale, la spirale.—Notions élémentaires sur la symétrie.—Disposition symétrique de deux éléments.—Combinaisons de droites et de courbes, formant des figures géométriques, des silhouettes d'objets usuels, ou des ornem[illegible] faciles.—Dessins dictés et d'invention:— Tracé de ligr[illegible]es de toutes sortes: cercles, ovales, lignes ondulé[illegible]es, spirales.—Exercices d'application à des sujets u[illegible] et des ornements simples.—Disposition symétrique de divers éléments au moyen de bâtonnets, de cartons découpés, et leur reproduction sur le papier.—Bordures formées d'élements rectilignes et curvilignes.—Silhouettes d'objets bien connus, vases, etc.,—Dessins dictés et d'invention. Le maître dicte les données du sujet et les élèves en exécutent le tracé à mesure.—Laisser les élèves dessiner librement les figures qu'ils ont imaginées.

2nd degré

4e *Année*.—Division du cercle en parties égales, et polygones réguliers.—Dessins faciles de rosaces.—Récapitulation des années précédentes et exercices un peu plus compliqués sur les combinaisons de droites et de courbes.—Tracés de feuilles de plantes, à contour simple, considérées comme élément d'ornementation.—Ornements formés de ces feuilles:—Division du cercle en 2, 3, 4, 5, 6 et 8 parties égales:—Joindre les points consécutifs pour obtenir des polygones réguliers, et y inscrire des dessins de rosaces. Représentation conventionnelle ou stylisée de feuilles de plantes bien connues.—Exemples d'ornements formés de ces feuilles, par répétition, par symétrie, par rayonnement ou disposition des éléments autour d'un centre.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e *Année*.—Eléments et motifs simples d'ornementation puisés dans les différents styles.—Ornements reproduits de mémoire.—Exercices d'invention par symétrie et répétition avec des éléments donnés.—Croquis cotés d'objets usuels:—L'élève reproduit les sujets et les motifs d'ornement d'après le dessin tracé par le maître au tableau noir, ou préparé sur une grande feuille de papier, d'après un modèle en faible relief ou d'après le cahier-modèle—pourvu toutefois que, dans ce

dernier cas, l'élève reproduise ce dessin à une échelle différente. —Les exercices de mémoire sont la reproduction d'un dessin que le maître a exécuté au tableau et qu'il a ensuite effacé, ou d'un dessin déjà expliqué et exécuté une fois.

6e *Année.*—Motifs gradués d'ornement d'après modèles en relief, et au besoin d'après modèles lithographiés.—Compositions décoratives: ornements formés par répétition, symétrie, alternance, rayonnement.—Objets dessinés sous plusieurs faces: plan, élévation, profil:—Compositions décoratives, telles que: arrangement de feuilles sur une tige, bordures formées par répétition ou alternance avec des éléments donnés; rosaces formées par la disposition d'un ou de deux éléments autour d'un centre.—Explication des termes: plan (vue par dessus), élévation (vue en face), profil (vue de côté),—exemples donnés au tableau noir, d'après nature, par le maître.—Application à des objets usuels par les élèves.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e *Année.*—Motifs gradués d'ornement empruntés aux styles égyptien, grec et romain. Notions intuitives sur la perspective des lignes et des surfaces.—Définition des termes employés en perspective: lignes fuyantes, plan d'horizon, pointe de fuite, etc.—Perspective du cube. Exercices ayant pour but de familiariser l'élève avec l'usage des instruments: règle, équerre, compas.—Tracé géométrique sur les figures rectilignes, au crayon:—*Dessin descriptif d'après nature.*—Se munir d'une baguette assez longue et la placer horizontalement en face des élèves à différentes hauteurs et dans différentes positions, par rapport à leurs yeux.—Faire remarquer les longueurs apparentes que donne la baguette et les directions différentes qu'elle paraît prendre, pour se diriger vers son point de fuite.—Pour la perspective des surfaces, placer en face des élèves un cadre en carton dans lequel pivote la surface à étudier, d'abord sur la droite d'horizon, ensuite au-dessous et au-dessus de cette ligne, puis à gauche et à droite.—Dans chacune de ces positions, placer la surface mobile dans diverses directions: horizontale, verticale, oblique, etc.—Faire comparer le contour visible de la surface mobile au contour intérieur du cadre.—Faire dessiner le cadre et la surface mobile dans ces diverses positions.—Faire marquer la ligne d'horizon et les lignes fuyantes.—Faire analyser un cube en perspective dans diverses positions et observer, comme dans les exercices précédents, les déviations produites par la perspective et la direction des lignes fuyantes.

8e *Année.*—Motifs gradués d'ornement empruntés aux styles romain, gothique, renaissance. Dessin d'après nature des

autres solides géométriques: prisme, pyramide, cylindre, cône et d'objets dérivant de ces formes: boîtes, gobelets, tables, etc. Problèmes de tracé géométrique sur la circonférence, les tangentes, les raccordements de lignes, etc.—Sujets très simples reproduits à une échelle déterminée, au crayon seulement: panneaux, barrières, portes, tables, bancs, etc. Notions sur les couleurs:—*Dessin géométrique.*—Les croquis cotés devant être reproduits au net, à l'échelle, peuvent être exécutés au tableau noir ou sur des feuilles distribuées aux élèves. Il est préférable de choisir des sujets qui sont dans la classe.—L'échelle se trouve en divisant la dimension du dessin par celle de l'objet. Ainsi, une porte de 8 pieds (96 pouces) devant être dessinée dans un espace de 8 pouces, donnera pour échelle $\frac{8}{96}$ ou $\frac{1}{12}$. Si la fraction trouvée ne donne pas l'unité pour numérateur, on prend celle qui, se rapprochant le plus de cette fraction, donne 1 pour numérateur.

Couleurs primaires, secondaires, tertiaires, etc.—Tons, nuances.—Harmonie d'analogie et de contraste.

SCIENCES NATURELLES

LEÇONS DE CHOSES ET CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES USUELLES

COURS ELEMENTAIRE

1*er degré*

1*e et* 2*e Année.*—Enseignement purement oral.—Notions les plus accessibles à l'enfant.—Exercices et entretiens familiers, ayant pour but de faire acquérir aux élèves les premiers éléments des connaissances scientifiques usuelles, et surtout de les amener à regarder, à observer, à comparer, à questionner et à retenir. S'en tenir à la méthode des leçons de choses:—

La droite, la gauche, l'orientation; le temps et ses subdivisions; les cinq sens; les parties d'un objet connu des élèves; ses qualités: odeur, saveur; sa provenance, son usage, son utilité; distinction d'animaux, de végétaux, de minéraux; simples notions sur les différents aliments, les différentes boissons, les différentes sortes de vêtements, de tissus; courtes observations sur les métiers et les professions; leur nature, leur but; la maison

paternelle: divisions, mobilier; l'école: divisions, mobilier, objets scolaires; l'église: divisions, mobilier; quelques observations sur le village, la ferme, le jardin; ce qu'on y voit, ce qu'on y fait; petits conseils d'hygiène sur la propreté; les soins à prendre dans les jeux; petites observations sur les animaux domestiques et les oiseaux: leurs noms, les services qu'ils nous rendent.

1er er 2nd degré

3e et 4e Année.—Enseignement de vive voix—avec résumé par les élèves, le plus souvent oral, quelquefois écrit.—Notions élémentaires, encore autant que possible sous forme de leçons de choses; mais disposées et graduées d'après un plan plus méthodique: Les animaux; les végétaux; les minéraux; l'industrie:—Les ANIMAUX.—Principales parties apparentes du corps humain et des animaux connus des enfants, avec leurs subdivisions; animaux (mammifères) domestiques et animaux sauvages; les oiseaux en général et les oiseaux de basse-cour;—petite étude comparative restreinte aux types les plus connus.

Les VEGETAUX.—Les plantes en général; les principaux organes des plantes: racines, tiges, feuilles, fleurs, fruits; principaux arbres fruitiers et forestiers du Canada.

Les MINERAUX.—Les pierres d'usage ordinaire, les métaux d'usage ordinaire: caractère physique et usage; les pierres précieuses les plus connues; caractère physique et usage.

L'INDUSTRIE.—Faire observer et distinguer quelques matières textiles à l'état brut; lin, chanvre, laine, coton, soie, etc.; quelques matières alimentaires et leurs transformations; lait, crème, beurre, fromage, etc.; quelques matières métallurgiques et leurs transformations: fer, fonte, acier, etc.; quelques matières chimiques et leurs transformations: corps gras, suif, savon, etc.; les matériaux et les outils employés dans la construction d'une maison en bois, en pierre, en brique, etc., etc.; dans la fabrication des meubles; dans la fabrication des ustensiles de ménage et de cuisine, etc.—Notions spéciales sur deux ou trois industries de la localité.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e et 6e Année.—Enseignement de vive voix—avec résumé par les élèves, le plus souvent oral, quelquefois écrit.—Notions élémentaires, encore autant que possible sous forme de leçons de choses; mais disposés et gradués d'après un plan plus méthodique: Les animaux; Les végétaux; Les minéraux; L'industrie: —Les ANIMAUX.—Par voie de comparaison entre des types bien caractérisés—donner aux élèves une notion simple et claire

des groupes suivants: les reptiles, les poissons, les insectes; explications très simples sur les principales fonctions de la vie: la digestion, la circulation, la respiration; sur le système nerveux; sur les organes des sens; sur le système musculaire.

Les VEGETAUX.—Végétaux de la région; plantes alimentaires, plantes industrielles, plantes médecinales; plantes vénéneuses; fonctions des organes de la plante; phénomène de la nutrition, de la fécondation, de la germination; la sève.—Le sucre d'érable.

Les MINERAUX.—Notions sur l'exploitation des mines; les houillères; le feu grisou; les sources de pétrole.

L'INDUSTRIE.—Notions générales sur la fabrication du papier, l'imprimerie, la gravure, la lithographie, les conserves alimentaires, la fabrication des chandelles et des bougies, les diverses espèces de lampes, la filature du lin, du coton, de la soie, la fabrication des tissus, le tricot, la dentelle, la chapellerie, la teinturie, le tannage, la poterie, la verrerie, la dorure et l'argenture, la fabrication des épingles et des aiguilles, la fabrication des monnaies.—Appuyer davantage sur les industries de la Province.

HYGIÈNE

COURS ELEMENTAIRE

1er et 2nd degré

3e et 4e année.—Enseignement de vive voix—avec résumé par les élèves, le plus souvent oral, quelquefois écrit.—Notions élémentaires, autant que possible sous forme de leçons de choses: —Soins généraux de propreté corporelle; bains et lotions; vêtements: propreté, choix selon les variations de la température; la respiration; l'exercice; le travail manuel; le travail intellectuel; les jeux; le repos; le sommeil; la chaleur et le froid; l'humidité de l'air; danger des courants d'air; causes et effets de l'altération de l'air; aération et ventilation; principaux désinfectants.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e et 6e année.—Enseignement de vive voix—avec résumé par les élèves, le plus souvent oral, quelquefois écrit.—Notions élémentaires, autant que possible sous forme de leçons de choses: —L'habitation, ses conditions générales: exposition, ventilation, chauffage, éclairage; conditions d'une bonne alimentation; l'eau: qualité d'une eau potable, ébullition, filtration; les boissons;

l'alcoolisme; premiers soins à donner en cas d'hémorrhagie, de blessure, de luxation, de brûlure, de piqûre, de foulure, d'indigestion, d'empoisonnement; soins à donner aux asphyxiés, par submersion, par strangulation, par le gaz, maladies cutanées; épidémies; maladies infectieuses et précautions à prendre; soins de la vue.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e et 8e année.—Enseignement oral avec résumé par les élèves.—Notions élémentaires, autant que possible, sous forme de leçons de choses:—Notions pratiques d'anatomie et de physiologie de l'homme; principaux éléments anatomiques; digestions, respiration, circulation; absorption, assimilation, sécrétions et excrétions, innervation, locomotion.

AGRICULTURE

COURS ELEMENTAIRE

1er et 2nd degré

3e et 4e année.—Enseignement de vive voix—avec résumé par les élèves, le plus souvent oral, quelquefois écrit.—Notions élémentaires, autant que possible sous forme de leçons de choses: —Notions pratiques sur: les animaux domestiques; les oiseaux de la basse-cour; les animaux utiles à la culture; les arbres fruitiers; les arbres forestiers; les principales plantes fourragères de la région; les principales plantes industrielles de la région; quelques plantes d'ornement; les outils servant au travail des champs; les céréales; principales céréales de la région, semailles des céréales, soins à donner aux céréales, récolte des céréales;—généralités sur les grands instruments aratoires, sur les constructions agricoles.

COURS MODELE (Intermédiaire)

5e et 6e année.—Enseignement de vive voix—avec résumé par les élèves, le plus souvent oral, quelquefois écrit.—Notions élémentaires, autant que possible sous forme de leçons de choses: Notions pratiques sur: les différentes espèces de terrains et les soins généraux à leur donner; les différentes sortes d'engrais; les travaux agricoles; l'alimentation, l'élevage et l'hygiène des

animaux domestiques; développements sur les grands instruments aratoires et sur les constructions agricoles.

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e et 8e année.—Enseignement présenté sous une forme plus didactique, plus rigoureusement coordonnée—tout en restant intuitif et expérimental.—Compte rendu oral du cours et compositions écrites.—Revision, avec développements, des cours précédents.—Sol et sous-sol; assainissement du sol; amendements. —Engrais en général; engrais mixtes ou fumiers; engrais chimiques.—Labours, défoncements; divers instruments de labours. —Assolement ou rotation.—Alimentation des animaux domestiques; engraissement du bétail; élevage et amélioration des animaux domestiques; qualités des diverses espèces d'animaux domestiques.—Industrie laitière, lait, beurre, fromage.—Oiseaux de la basse-cour.—Hygiène des animaux domestiques.—Les ennemis du cultivateur; les auxiliaires du cultivateur; l'apiculture.—Comptabilité agricole; économie rurale.—Semailles des céréales; soins à donner aux céréales; prairies naturelles ou permanentes; prairies artificielles ou temporaires.—Jardin potager; jardin fruitier; culture du pommier; arboriculture et horticulture en général.—Plantes sarclées et fourragères.—Constructions rurales; hygiène du cultivateur.—Récolte des céréales.

PHYSIQUE

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e et 8e année.—Notions intuitives et expérimentales de physique usuelle;—avec compte rendu oral et compositions écrites:—Etats des corps et caractères qui distinguent ces divers états; pesanteur et hydrostatique; notions générales sur la pesanteur; principe d'Archimède et ses principales applications; pression des liquides sur les vases qui les contiennent; atmosphère, sa composition, pression qu'elle exerce; baromètre; pompe aspirante et foulante; aérostats.

Acoustique: notions sur la nature du son; sa réflexion, écho.

Chaleur et phénomènes météorologiques; thermomètres; principales applications du pouvoir conducteur des corps; fusion et ébullition; de quoi dépend la pression de la vapeur,

applications pratiques; vents; nuages; pluie et neige; cyclone; orages d'été; foudre; paratonnerre.

Magnétisme et électricité: aimant naturel et artificiel; boussole; électrisation par le frottement; pile ordinaire des télégraphes; bobines d'induction; principes des dynamos et des moteurs électriques, principales applications; télégraphe; téléphone.

Optique: réflexion et réfraction de la lumière; image des miroirs, plans; lentilles convergentes et divergentes; dispersion de la lumière blanche.

COSMOGRAPHIE

COURS ACADEMIQUE (Primaire supérieur)

7e et 8e année.—Notions usuelles données sous forme de description, ou d'exposition, à l'aide de croquis variés, de gravures murales et d'instruments cosmographiques élémentaires; avec des appels fréquents à l'expérience.

Exposition et explication des lois de Képler et de Newton.

Le soleil: sa distance de la terre, ses dimensions, son mouvement journalier apparent.

La terre: sa forme, ses dimensions, ses pôles, méridiens, équateur et parallèles, latitude et longitude d'un lieu.—Rotation de la terre, et explication du jour et de la nuit.—Mouvement annuel de la terre autour du soleil, et explication des saisons.

La lune: sa distance de la terre, son mouvement autour de la terre, ses phases.

Explication des éclipses de soleil et des éclipses de lune.

Résumé oral et écrit des leçons: Les marées: en quoi elles consistent, leurs causes.

Les planètes: caractères distinctifs des planètes parmi les étoiles, les huit planètes principales.

Simples notions sur les comètes, les étoiles filantes, les aérolithes, les étoiles fixes, les constellations, les nébuleuses, la voie lactée.

Temps vrai et temps moyen.—Année civile et astronomique.—Calendrier.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Pages

CHAPITRE PREMIER

INSTRUCTION RELIGIEUSE ET MORALE

CHAPITRE DEUXIÈME

LANGUE FRANÇAISE

CHAPITRE TROISIÈME

MATHEMATIQUES

CHAPITRE QUATRIÈME

CHAPITRE CINQUIÈME

CHAPITRE SIXIÈME

CHAPITRE SEPTIÈME

HISTOIRE

CHAPITRE HUITIÈME

CHAPITRE NEUVIÈME

CHAPITRE DIXIÈME

CHAPITRE ONZIÈME

CHAPITRE DOUZIÈME

CHAPITRE TREIZIÈME

Pages

CHAPITRE QUATORZIÈME

CHAPITRE QUINZIÈME

HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

APPENDICE

Imprimerie *Dussault & Proulx*, Québec.